

П. П. БЛОНСКИЙ

ТРУДНЫЕ ШКОЛЬНИКИ

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА 1929

Ф. Розенберг

П. П. БЛОНСКИЙ

ТРУДНЫЕ ШКОЛЬНИКИ

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА 1929

ОТПЕЧАТАНО В ТИП. «ГУДОК»
МОСКВА, УЛ. СТАНКЕВИЧА, 7,
В КОЛИЧ. 6.000 ЭКЗ.
ГЛАВЛИТ № А25595.
ЗАК. № 2384.

СОДЕРЖАНИЕ.

	<i>Стр.</i>
Предисловие	3
1. Неудачающие ученики	5
<p>Педологическая постановка вопроса. Наследственность отстающих учеников. Связь между школьной успешностью детей и их родными. Утробное детство неудачающих учеников. Дошкольная жизнь неудачающих учеников. Здоровье и физическое развитие их. Умственное развитие их. Неудачающий ученик в школе. Чем интересуется неудачающий ученик? Типы неудачающих учеников. Неудачность и школьная обстановка. Домашние условия жизни неудачающих школьников. Как школа может улучшить условия жизни ребенка? Что делать школе с неудачающими детьми? Окончательные выводы.</p>	
2. Умственно-недоразвитые ученики	35
<p>Типы умственно-отсталых детей. Чем умственно-недоразвитые ученики наиболее всего отличаются от остальных? Поведение умственно-недоразвитых детей. Условия, благоприятные для умственного развития. Познание и мышление умственно-недоразвитых.</p>	
3. Ученики с высоким IQ	58
<p>Почему дети с высоким IQ трудные ученики? Здоровье и физическое развитие детей с высоким IQ. Психологическая характеристика детей с высоким IQ. Дети с высоким IQ в школе.</p>	
4. Ученики-дезорганизаторы	71
5. Психологически-недоразвитые дети	80
<p>Развитой и инфантильный тип. Эмоциональность, эйде-тизм, внушаемость, моторика и личность психологически-недоразвитых детей. Предохранительные меры. Приспособления нервно-слабого ребенка. Встречи учителя с детьми психопатами.</p>	

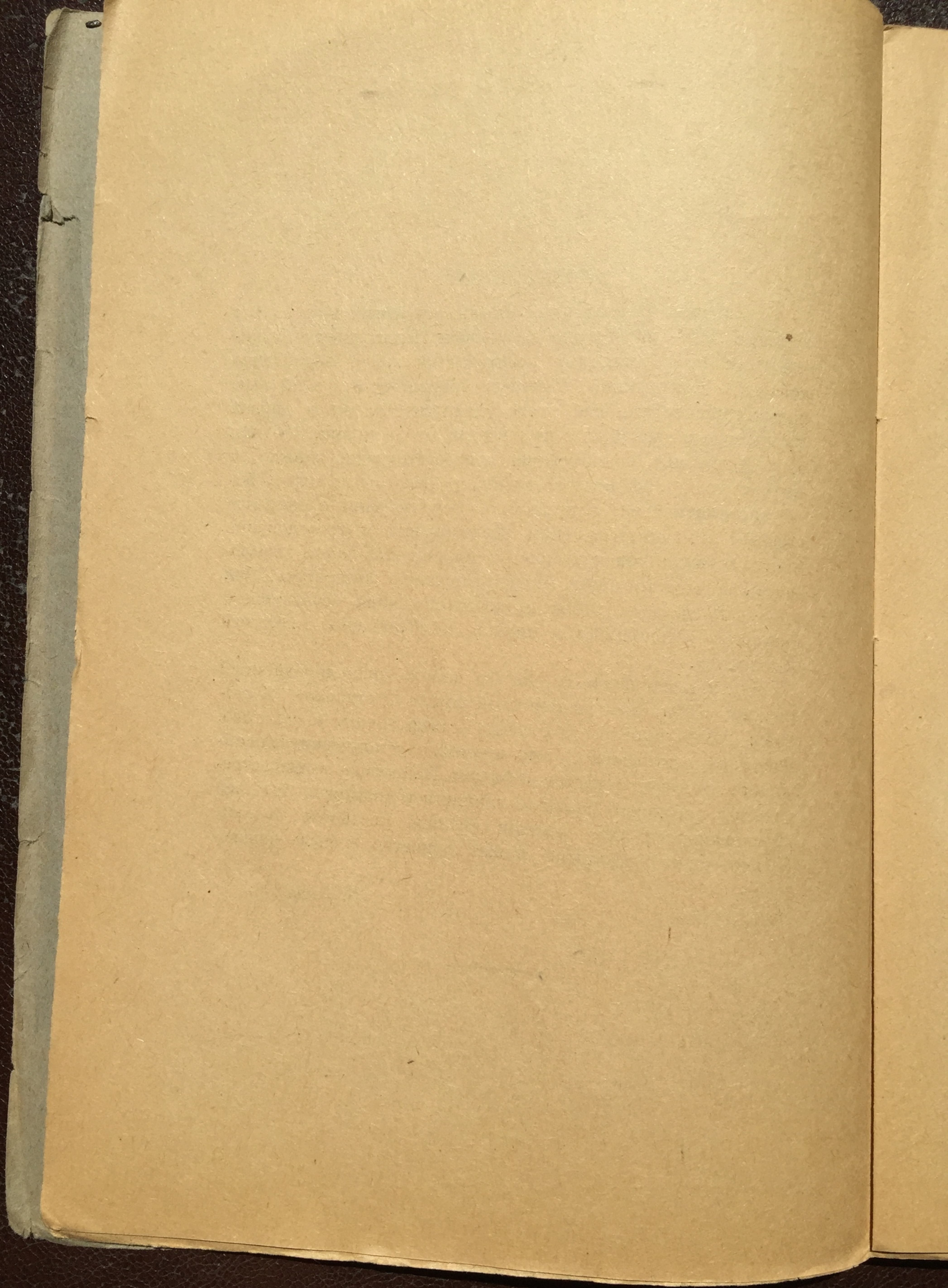
ПРЕДИСЛОВИЕ.

Эта книжка родилась из лекций, читанных мною в 1-м семестре 1927—28 уч. года в вечернем Педагогическом университете при Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской. Интерес, проявленный к этой теме моими слушателями как этого университета, так и других курсов, где я выступал с подобными же лекциями, побудил меня приступить к написанию соответствующей книжки, в которой тема «Трудные школьники» была бы изложена более систематически и подробно. В изложении я опирался главным образом на свои исследования и исследования своих сотрудников и учеников, но старался также использовать возможно шире соответствующую литературу. Ряд относящихся сюда работ моих со товарищей печатается в сборниках «Педология и школа» и «Проблемы школьной педологии».

Эта книжка является как бы дополнением другой моей книжки: «Педология в массовой школе I ступени». Я старался писать просто, но отнюдь не жертвовать научностью. Наоборот, где только было возможно, я подчеркивал необходимость точного изучения фактов. Педология должна стремиться к возможно большей точности и возможно большей обоснованности при помощи анализа реальных фактов. Только такая педология может принести пользу педагогике.

2/VII—1928 г.

П. Блонский.



I. Неуспевающие ученики.

1. *Педологическая постановка вопроса.* Когда учителя просят назвать трудных детей, он обыкновенно в первую голову называет или неуспевающих учеников, или учеников-дезорганизаторов. Это как-раз те дети, по отношению к которым оказывается неудачной его обучающая и воспитывающая работа. «Как мне быть? Что мне делать с ними?», — так спрашивает нас учитель.

Но мы, педологи, не спешим сразу, с места в карьер давать практические советы. Пока мы не знаем, что представляют собою эти дети, мы не знаем по-настоящему, что надо делать с ними. Для того, чтобы уметь воспитывать ребенка, надо знать его. Педологи в этом отношении похожи на врачей. Врач сначала осматривает и выслушает больного, а потом только даст рецепт. Примерно, так же поступает и педолог: сначала обследует ребенка и только после этого определит, как надо воспитывать его.

В 1926—27 гг. группа студентов-педологов Второго университета в Москве, а также студентов Высших педагогических курсов, под моим руководством обследовала неуспевающих детей нескольких московских школ. Результаты их обследования я и сообщу вам. Но, конечно, не только мы одни изучали этих детей. В международной педологической литературе есть несколько, правда, мало, работ на эту тему. Я буду опираться также и на них.

Должен сделать оговорку: речь будет только о первой ступени. Мы, педологи, очень хорошо знаем, какую яркую печать накладывают возрастные особенности. Школьная неуспешность второй ступени имеет во многом другой характер, чем первой, и, например, неуспевающий ученик 6-й группы во многом иной тип, чем 1-й. Никогда нельзя результаты, добытые на одном возрасте, безоговорочно распространять на другие.

2. *Наследственность отстающих учеников.* При обследовании детей мы прежде всего интересуемся наследственностью их. Нам хочется узнать, каково качество тех зачатков, из которых развились они, насколько хороши были те семена, из которых наши школьники выросли.

Непосредственно узнать качество этих зачатков, конечно, мы не можем. Поэтому мы идем косвенным путем. Мы собираем сведения о здоровье предков наших детей, строя предположение, что если эти предки были здоровы, то здоровы и семена их. Но даже и на этом непрямом пути нас ждут затруднения. Собирая данные о наследственности, мы обыкновенно опрашиваем родителей, но те далеко не всех своих родных помнят, а иногда, по человеческой слабости, скрывают порочные данные, так-сказать, покрывают своих родных. Значит, данные о наследственности обычно неполны, а иногда и ненадежны.

Особенно надо остерегаться, при неполноте данных, делать статистические выводы. Один родитель дал сведения о двух родных, из которых один сумасшедший. Другой же дал сведения о шести, из которых сошли с ума три. Неправильно было бы категорически утверждать, что у них одинаковая наследственность: ведь наследственность первого нам почти неизвестна. Вы видите, стало-быть, как трудно разбираться в вопросе о наследственности. Только сделав все эти оговорки, я приведу вам данные о наследственности неуспевающих учеников, собранные т. Злыгостевой в третьих группах одной большой московской школы. Для того, чтобы легче заметить особенности ее, параллельно была обследована наследственность самых лучших учеников. Кстати сказать, везде, говоря о неуспевающих, я имею в виду отстающих по двум и более предметам. Из данных т. Злыгостевой я привожу лишь такие, в которых неуспевающие максимально отличаются от лучших учеников:

	Неуспевающие (в %%)	Очень успевающие (в %%)
Сифилис	3	0
Эпилепсия	10	0
Психическое расстройство	20	11
Алкоголизм	37	23
Сердечные болезни	50	31

Вы видите, что разница между наследственностью неуспевающих и очень успевающих учеников идет главным образом по линии нервных и сердечных болезней. Не надо только спешить делать необдуманный вывод, что неуспевающие дети—дети с патологической наследственностью. Это неверно. Верно лишь то, что патологическая наследственность встречается среди неуспевающих детей чаще, чем среди первых учеников школы.

Но что понимать в данном случае под наследственностью? Говорить о худшем качестве зачатков значило бы за-

бираться в очень туманную область и высказывать очень гадательные предположения. Не проще ли говорить здесь о том, что я называю социальной наследственностью: ребенок наследует от родителей те условия жизни, от которых родители сходят с ума, спиваются или надрывают свое сердце, а дети попадают в число последних людей школьного коллектива. На это предположение нас наводит то, что, как узнаем дальше, неуспевающие ученики в большинстве случаев живут действительно в очень скверных условиях. Вы видите, стало-быть, как нетверды выводы, делаемые на основании данных о наследственности.

3. *Связь между школьной успешностью детей и их родных.* Как бы там ни было, есть основание возникнуть вопросу, какая связь, или, как иногда выражаются, какая корреляция существует между успеваемостью детей и их родных. Степень этой связи в науке определяется особыми статистическими методами. Посредством этих методов находят показатель тесноты связи, так называемый коэффициент корреляции, обозначаемый обыкновенно буквой r . Этот r —всегда дробь. Чем больше эта дробь, тем более тесную связь между исследуемыми явлениями устанавливаем мы. Если же r близок к нулю, мы говорим, что связи не замечаем.

Еще в 1907 г. Шустер и Элдертон занимались вопросом о связи успеваемости английских учеников и их родных. Они нашли, что есть заметная связь между успеваемостью отцов и сыновей ($r=0,30$). Еще более заметна связь между успеваемостью братьев ($r=0,40$). В 1915 г. опубликовал свою работу Петерс, исследовавший степень связи между отметками трех поколений. Его данные настолько интересны, что я приведу их вам. Необходимо только заметить, что Петерс вычислял свои коэффициенты несовершенными приемами, немного преувеличивающими степень связи. Вот его коэффициенты:

Сестры	0,73
Братья	0,58
Мать и дочь	0,55
«Родитель» (в среднем) и дочь	0,51
Мать и «дети»	0,48
Мать и сын	0,42
«Родитель» и сын	0,40
Деды и бабушки (в среднем) и	
ребенок	0,37
Отец и дочь	0,36
Отцы и дети	0,34
Отец и сын	0,32

Из этой таблицы мы видим, что между школьной успешностью сестер существует очень тесная связь. Тесная, но в меньшей степени, связь замечается и между успеваемостью братьев. Это значит: возможно, что есть какая-то

общая причина. Петерс считает такой общей причиной наследственность: общая наследственность обуславливает тесную связь между успеваемостью сестер или братьев. Но тогда непонятно, почему у сестер эта связь гораздо теснее, чем у братьев. Я думаю, что большую роль играют условия жизни, и большее однообразие условий, в которых живут девочки одной и той же семьи, делает и успеваемость их более тесно коррелирующей.

Мы видим также, что связь успеваемости детей, особенно дочерей, с успеваемостью в школе матери большая, чем с успеваемостью отца. Это различие также нельзя объяснить одной наследственностью. Проще предположить влияние одной и той же обстановки, именно семьи, менее связанным с которой обыкновенно является мужчина. Но, конечно, все это только предположение. Однако, оно находит подтверждение в вышедшей в 1927 г. работе Гестиса и Отто. Исследуя, правда, учащихся старшего возраста, они нашли, что коэффициент корреляции r будет:

Братья	$0,74 \pm 0,06$
Сестры	$0,61 \pm 0,07$
Братья и сестры . . .	$0,04 \pm 0,11$

Число $0,74 \pm 0,06$ надо читать так: коэффициент корреляции между школьной успешностью братьев равен 0,74, причем возможно, что мы при определении его ошибаемся на 0,06 (максимум), т.е. он находится в пределах $0,74 - 0,06 = 0,68$ и $0,74 + 0,06 = 0,80$. Число, стоящее после \pm , называется вероятной ошибкой, так как указывает пределы возможной ошибки в нашем утверждении. Так, например, коэффициент корреляции между школьной успешностью сестер может колебаться, вероятно, в пределах 0,54—0,68.

Так вот оказывается, что (в условиях американской семьи) есть тесная связь между успеваемостью братьев и сестер, но не замечается никакой связи между успеваемостью братьев и успеваемостью сестер, хотя, конечно, их наследственность во многом общая. Очевидно, различие условий, в которых живут и воспитываются там дети разных полов, сказывается на том, что связи между их успеваемостью не замечается.

4. Утробное детство неуспевающих учеников. Не зная биографии ребенка, мы понимаем его с таким же трудом, как роман, начатый чтением сразу с 10—11-й главы. Вот почему педолог, обследуя ребенка, всегда обследует прошлое ребенка,—выражаясь научным языком, собирает педологический анамнез (воспоминание о прошлом). Этот анамнез собирается у родителей, но не мешает привлечь к делу и других свидетелей жизни ребенка, а также и его самого. К сожалению, анамнез обычно бывает неполным: даже мать за-

бывает многое из прежней жизни ребенка, а многое не приводит, считая его пустяками. Бывает и недоброкачественный анамнез, когда, вследствие тех или других причин, намеренно или неумышленно дают неверные сведения. Пожалуй, легче всего собирать медицинскую часть анамнеза—перенесенные ребенком болезни. Главным образом эти данные я и сообщу вам.

Уже утробное детство неуспевающих детей проходит неблагоприятно. Вот что обнаружила т. Злыгостева:

	Неуспевающие	Лучшие ученики
Средний возраст матери при зачатии	22 г.	29 л.
Болезнь и тяжелая работа матери во время беременности	43%	17%
Трудные роды	37%	17%
Оперативное вмешательство	7%	0%

Ряд ученых установил, что чем старше мать, тем, при прочих равных условиях, физиологически лучших детей—по весу, росту и т. п.—она рождает. Но это правило действительно только до 30 лет. После этого, по мере приближения к увяданию, женщина вновь начинает рожать все худших детей. Что же мы видим в приведенных данных? Матерью лучших школьников оказывается как-раз та женщина, которая рождает физиологически самых лучших детей. Сравнительно с ней 22-летняя мать—мать худших учеников и одновременно физиологически худших детей. Мать лучших учеников—женщина в расцвете лет. Мать неуспевающих школьников—худшая производительница.

Матери почти половины неуспевающих учеников болели или изнурялись тяжелой работой во время беременности. Это, конечно, не могло не отразиться на ребенке, который во время своего утробного детства получает питание из организма матери. Изнурение матери могло изнурять ребенка. Ее болезнь косвенно отражалась и на нем. Накапливающиеся в ее организме яды усталости отравляли находящийся в ее матке плод.

Если тяжело утробное детство неуспевающего ребенка, то не менее тяжел и день его рождения: больше трети неуспевающих рождаются с трудом, иногда даже при оперативном вмешательстве (что совершенно отсутствует при рождении лучших учеников). Но, рождаясь с трудом, ребенок подвергается большему риску подвергнуться повреждению, родовой травме. Эти родовые травмы очень опасны тем, что повреждению, как это очень обстоятельно сейчас доказал ряд ученых, подвергается преимущественно мозг, центральная нервная система. Вот и является вопрос, не родилась ли с уже поврежденным мозгом по крайней мере треть наших неуспевающих детей. Не надо, конечно, сгу-

щать краски: речь идет не о каком-либо крупном патологическом повреждении. Но все же мозговая травма, возможно, даст себя чувствовать, затрудняя развитие и, в частности учение.

5. Дошкольная жизнь неуспевающих учеников. Как же обстоит дело с ходом развития неуспевающих учеников уже после их рождения?

По данным т. Злыгостевой:

	Неуспе- вающие (в %%)	Лучшие ученики (в %%)
Начали ходить после 1 года	38	17
» говорить после 1 года	35	29
Мочились под себя старше 1½ л.	46	21
Тяжело болели корью	48	23
Болели коклюшем	27	19
Перенесли тяжелую пневмонию	33	23
Болели скарлатиной или дифтеритом	40	43

Мы видим, что процент детей, запаздывающих в развитии хождения или речи, среди неуспевающих детей более высок. Особенно резка разница в проценте детей, продолжающих мочиться и в сравнительно позднем возрасте.

Сопоставление медицинских данных дает неясную картину. Некоторые наши товарищи учитывали только количество перенесенных сравнительно значительных болезней. Такой учет не выяснил ничего: по одним материалам немного чаще болели неуспевающие дети, по другим—самые лучшие ученики. Разница была ничтожной и колеблющейся. Очевидно, дело не в частоте. Другие наши товарищи стремились обратить главное внимание на инфекционные болезни. Но вы сами видите, что болевших скарлатиной или дифтеритом среди лучших учеников чуть ли не больше. Разница существует, но в другом, именно, насколько тяжело переносят болезни. Оказывается, что среди неуспевающих гораздо больше детей, тяжело переносящих болезни. Это очень характерно, указывая на пониженную способность их организма справляться с болезнями.

Как бы там ни было, среди неуспевающих детей больше, чем среди лучших учеников, детей с тяжелым прошлым, начиная с зачатия и утробного детства, продолжая грудным и молочнорзубым детством. Ясно, что изжить это тяжелое прошлое не так легко, тем более, что часто неизменившаяся жизнь продолжает тяжело давить. Было бы очень легкомысленно пренебрежительно относиться к знанию прежней тяжелой жизни для дальнейшего развития ребенка. Нет, это тяжелое прошлое требует большого терпения и большого внимания от педагога. Учитель должен

понимать, что такому ребенку быстро не избавиться от своего тяжелого груза: то, что наживалось чуть ли не десяток лет, не может исчезнуть в несколько месяцев. По моему глубокому убеждению, школа должна, хотя бы в стенах школы, создать для этих детей более благоприятные условия.

Должно быть терпение и внимание к неуспевающим ученикам, но не должно быть пессимизма к ним, как к какой-то заранее роковым образом при всяких условиях обреченной на неудачу массе. Вы сами видите, что какое бы из отягощений мы ни взяли, его имеет лишь меньшинство неуспевающих. Большинство их свободно от этого отягощения. Насколько же отягощен в прошлом каждый неуспевающий в отдельности, мы пока еще не исследовали. Неизвестны мне и исследования других ученых по этому вопросу. Поэтому я сообщу вам только свое субъективное впечатление от педологической практики, свое практическое «кажется», которое, конечно, нуждается в серьезной проверке. Получается впечатление, что степень отягощения прошлым отдельного неуспевающего очень разнообразна, начиная от ничтожной и кончая очень большой, причем последняя обычно наблюдается у очень сильно неуспевающих. Однако, во многих случаях отягощение сравнительно небольшое. Выражаясь образно, можно сказать: неуспевающие ученики приходят в школу с тяжелым прошлым, но у многих из них тяжесть груза прошлого настолько невелика, что она лишь слегка сгибает их, и снять ее не так трудно; только немногих из них она гнет чуть ли не до самой земли, но именно у них она снимается с трудом—настолько с трудом, что один учитель, сам по себе, не в силах сделать это и непременно должен обратиться за помощью к педологу, врачу и др.

6. *Здоровье и физическое развитие неуспевающих учеников.* Сравнивая ровесников, учащихся в различных классах, соответствующих их возрасту, выше или ниже его, Бин еще в 1914 г. установил, что дети, учащиеся в высшем классе, имели в среднем на 0,8 зуба (постоянного) больше, чем их ровесники, учившиеся в классе, соответствующем возрасту, а последние, в свою очередь, на 0,9 больше своих ровесников, учившихся в низших классах. Значит, постояннозубое детство идет быстрее у более успевающих детей.

Сколько обследований мы ни производили, все наши товарищи получали один и тот же вывод: неуспевающие ученики, сравнительно с середняками и особенно с успевающими (сравнивались, конечно, ровесники), ниже ростом, легче весом, худее и с более узкой грудной клеткой. Разумеется, бывают исключения, но мы говорим об основной массе. Таким образом, неуспевающие ученики в среднем отстают по своему физическому развитию.

Очень интересные данные относительно полового созревания получили наши исследователи тт. Нифонтов и Колосов. Они обследовали одну из школ фабзавуча и нашли, что в то время как всего в школе незрелых в половом отношении было 19%, среди неуспевающих их было почти в два раза больше, именно 36,4%, тогда как среди лучших учеников таковых всего только 8,3%. При этом не надо забывать, что обычно неуспевающие дети в среднем перерастают, что обычно неуспевающие цифры имеют особую красноречивую значимость. Неуспевающие ученики в половом отношении созревают очень поздно. Неуспевающие ученики болезненнее успевающих. Но, что всего интереснее, так это то, что оказывается, есть ряд болезней, по отношению к которым они особенно отличаются от последних. По данным Злыгостевой в 3-х группах:

Болезненные явления	Неуспевающие (в %%)	Лучшие ученики (в %%)
Слабые легкие	20	10
Неспокойный сон	27	13
Нервозность	57	17

Значит, среди неуспевающих учеников почти вдвое больше детей с слабыми легкими или беспокойным сном, чем среди лучших учеников. Особенно много среди неуспевающих нервных.

На фабзавучниках т.т. Нифонтов и Колосов нашли:

	Болезни легких (в %%)	Малокровие (в %%)	Неврастения (в %%)
Неуспевающие	33,3	42,4	21,2
Все школьники	17,0	20,5	10,9
Лучшие ученики	8,3	8,3	8,3

Малокровие, неврастения, слабые легкие, плохой сон, — все это содействует более легкой утомляемости. И, в самом деле, т. Злыгостева, на основании опроса учителей и родителей, нашла, что быстро утомляющихся детей среди неуспевающих школьников 73%, а среди лучших учеников всего 31%. Три четверти неуспевающих детей быстро устают. Этот вывод учитель должен запомнить как можно тверже. Неуспевающий оказывается малоработоспособным в

сильной мере как-раз по этой причине. Учитель же нередко требует от него еще большей работы, еще больше нагружает его добавочными занятиями и тем еще больше подрывает его силы.

К слову сказать, рассеим сильно распространенное мнение, что успешность очень тесно связана с количеством времени, затрачиваемого учениками на выполнение уроков. Гекк в 1926 г. установил, что между школьной успешностью (о ней он судил по школьным отметкам) и количеством времени, которое ученик тратит дома на приготовление уроков, $r = 0,08$. Другими словами, не замечается почти никакой связи. Только оттого, что ребенок тратит много времени на уроки, успешность его не повысится. Дело не в этом.

Есть некоторые болезни, характерные как-раз для неуспевающих. Это—носовые болезни. По данным гг. Исахановой и Шестаковой, у 44% неуспевающих констатировано резкое проявление хронического насморка, а у 12%—аденоиды и полипы, в то время как у лучших учеников мы этих болезней почти никогда не встречаем.

Что касается аденоидов, то наши данные совпадают с данными докторов Сычева и Борисова, доложенными на I Всесоюзном педологическом съезде: «Установлена несомненная связь аденоидов со школьной неуспешностью: полное соответствие между данными психоневрологического и ушного кабинета, а также школьными характеристиками составляет две трети всех случаев. Связь аденоидов со школьной неуспешностью главным образом относится к педагогически отсталым детям. Аденоиды на умственно-отсталых никакого влияния не оказывают, хотя среди них имеется значительный % аденоидников... Установлено положительное влияние аденотомии (оперативное удаление аденоидов) на школьную успешность и нервно-психическое здоровье ребенка; при повторном обследовании через год (300 операций) школьная успешность повысилась более чем в половине случаев».

Почему же аденоиды так плохо влияют на успешность? Лау (Lowe) нашел, что удаление аденоидов не влияет на быстроту умственного развития, не ускоряет его. Значит, дело не в том, что аденоиды задерживают умственное развитие детей. Но они влияют на утомляемость ребенка. В этом отношении они, как и хронический насморк, делают ученика менее работоспособным.

Наоборот, есть ряд болезней, по отношению к которым нет почти никакой разницы между успевающими и неуспевающими. Таковы, по данным наших обследований, желудочно-кишечные, сердечные или зрения и слуха. Последнее явилось для меня неожиданностью. Возможно, что не всегда в школах достаточно тщательно обследуется зрение или

слух. Но возможно, что и на самом деле нет связи. В общем, из всего вышесказанного я бы сделал два вывода. Первый: неуспевающий ребенок, в массе, не является жизненно или чрезмерно отягченным болезнями, которые фатально обрекают его на непоправимость. Второй: неуспевающий ребенок — только несколько более слабый и утомляемый ребенок. Когда педагог называет такого ребенка слабым учеником, это надо понимать в большинстве случаев прежде всего буквально. Если он иногда не производит на нас такого впечатления в классе, то это часто потому, что он нередко переросток в классе, и мы сравниваем его не с ровесниками, а с младшими. Он слаб, конечно, сравнительно с своими ровесниками.

7. Умственное развитие неуспевающих учеников. Можно иметь много лет по паспорту и мало лет по уму и, наоборот, можно иметь много лет по уму и мало по паспорту. Паспортный и умственный возраст могут не совпадать. Умственный возраст в современной педологии определяется при помощи особых испытаний (тестов), из которых наиболее распространены тесты французского психолога Бинэ, и условно обозначается буквой *J* (интеллект). Процентное отношение умственного возраста к паспортному обозначается буквой *JQ* и показывает, на сколько процентов своего паспортного возраста ребенок умственно развит.

В 1920 г. Диксон опубликовал интересные наблюдения над американскими первогруппниками. Он отобрал 35 детей с *J* от 3 до 6 лет и низким *JQ*, дал особый класс и особого хорошего учителя. Тем не менее, к концу третьего триместра могли читать только 6 чел. из них, да и то плохо. В другом случае из 30 детей с *J*, меньшим 6 лет, пробывших в школе 1—2 триместра, лишь двоих удалось перевести в высшую группу после двух триместров специальных занятий. Наоборот, из 42 детей с средним или высоким умственным развитием отстало к концу года только 5, да и то вследствие пропусков или исключительной боязливости. Таким образом, для школьной успешности требуется известный минимум умственного развития.

По моим данным, обучение ребенка в 1-й группе идет малопродуктивно, если *J* ученика меньше 7 лет. Учителю трудно учить таких детей грамоте или арифметике, так как они многого не понимают. Только при умственном развитии в 7 и больше лет (по тестам Бине-Берта) обучение идет легко в 1-й группе, а во второй — с 8 лет по уму. В третьей же группе обучение не встречает особых затруднений лишь при *J* = 10 лет и больше (в четвертой же при *J* = 11). Из всего этого следует, что умственно отсталые неизбежно не успевают в учении. Чтобы успешно учиться, необходим некоторый минимум умственного развития. На-

сколько тесна связь между успешностью и умственным развитием? По данным т. Захаровой, между умственным развитием и чтением $r=0,99$, а между умственным развитием и успешностью по арифметике $r=0,98 \pm 0,01$. Таким образом, между успеваемостью по арифметике или чтению и умственным развитием существует очень тесная связь, почти полное совпадение. Подчеркиваю, что речь идет о I ступени. По моим наблюдениям, в старших группах, и особенно во II ступени, эта связь ослабевает. Может-быть поэтому, а может-быть и по иным причинам (напр., меньшая необходимость умственного развития для усвоения данной школьной программы) у американских исследователей Холи и Гух коэффициент корреляции между школьными отметками и умственным развитием гораздо ниже: r колеблется в пределах от 46 до 67 (в одном случае $r=0,75$), т.-е. связь замечается большая, но не слишком большая. Будем называть педагогическим возрастом ребенка нормальный возраст той группы, в которой находится данный ребенок. Так, например, каков бы ни был паспортный возраст ребенка, но если он в первой группе, то его педагогический возраст равен 8 годам. По американским данным Хейлмана, между педагогическим и умственным возрастом существует очень тесная связь: $r=0,77$. Как вы только что видели, то же показывают и мои исследования. Вывод из всего этого довольно простой: ребенок успешно учится в том классе, к которому он подходит не по паспортному, а по умственному возрасту. Но Хейлман делает отсюда другой вывод. На первых страницах своего исследования он совершенно произвольно, без малейшего доказательства допускает, что умственный возраст по тестам Бине характеризует врожденные способности ребенка. Отсюда уже легко сделать вывод, что раз успешность зависит от умственного возраста ребенка, то, стало-быть, в успешности наибольшую роль играет наследственность. Как основанный на недоказанном допущении, этот выводничего не стоит и интересен только своей ненаучностью.

Если для того, чтобы успевать в учении, надо иметь известный минимум умственного развития; если есть очень тесная связь между умственным и педагогическим возрастом, между умственным развитием и успешностью в чтении и арифметике; если умственно отсталые не успевают, то отсюда еще не следует, что неуспевающие ученики являются умственно дефективными. В массе, неуспевающие дети, действительно, отстают по умственному развитию от лучших учеников, но, в среднем, всего лишь на несколько месяцев. Так, по данным т. Злыгостевой, средний умственный возраст успевающих учеников 9 л. 8 м., а неуспевающих—9 л. 1 м. Неуспевающий ученик, в своей массе, следо-

вательно, не патологический тип, не умственно дефективный. В среднем, он лишь немного отсталый по своему умственному развитию. Эту очень легкую степень умственной отсталости нельзя, конечно, игнорировать. Однако, надо всегда знать, что это только очень легкая степень отсталости.

8. *Неуспевающий ученик в школе.* Итак, неуспевающий ученик, в массе, физически более слабый, более утомляемый и умственно менее развитый ребенок. Он быстрее устает в работе и хуже понимает, чем другие ученики. Отсюда его качества, отличающие от успевающих детей. Некоторые наши исследователи обратились к педагогам с анкетой, чтобы те дали педагогическую характеристику неуспевающим детям. Оказалось, что те качества, которыми учителя характеризуют этих детей, относятся почти исключительно или к умственному развитию их, или к ним, как работникам. Больше двух третей неуспевающих детей рассеянны, медленно и небрежно работают, непостоянны и пассивны в работе. С другой стороны, почти все они с трудом усваивают новый материал и плохо ориентируются в новых условиях. В. Штерн определяет ум, как способность организма приспособляться к новым условиям, и вы видите, что именно это у неуспевающих слабо развито. Неуспевающий школьник—плохо приспособляющийся к школе ребенок. Бросается в глаза в этих педагогических характеристиках, собранных нашими товарищами (Злыгостева, Исаханова и др.), что, по словам педагогов, лишь ничтожная часть неуспевающих детей старших групп I ступени умеет обобщать, а между тем Термен как-раз именно в этом видит сущность интеллекта. Конечно, лучшие ученики во всем вышеназванном — противоположность неуспевающим. Отсюда утомляемость и недостаточное умственное развитие последних идет рука-об-руку с такими их чертами, как то, что они—плохие работники, плохо умеют приспособляться к новому и плохо обобщают.

Неуспеваемость школьников I ступени проявляется почти исключительно в области языка и арифметики. Сравнительно с лучшими учениками они отстают больше всего по письму, в частности, по орфографии. Дальше следует чтение и арифметика. В чем здесь дело? Чем это объяснить? С одной стороны, из педагогического опыта мы давно уже знаем, что орфография, благодаря сильному расхождению с произношением, и арифметика, первая ступень столь абстрактной науки, как математика, очень затрудняют вообще всех детей. В частности, давно уже сложилось мнение, что для арифметики очень важно иметь аккуратность, но ни один из 50 неуспевающих учеников, обследованных гг. Исахановой и Шестаковой, не оказался аккуратным, тогда как

лишь ничтожная часть лучших учеников была неаккуратной. Но к тому что данному объяснению хочется присоединить еще другое предположение. Бросается в глаза совершенно ничтожный процент неуспевающих по реальным знаниям — природоведению и обществоведению. Конечно, мы знаем, что реальные знания даются детям с меньшим трудом, но мы знаем также, что педагоги почти единодушно указывают, что гусовская программа, особенно в третьей и четвертой группах, трудна именно в области реальных знаний. Так вот приходит в голову вопрос, не ослабила ли школа требования по реальным знаниям, не становится ли она фактически, по предъявляемым ею требованиям, школой формального образования. Не касаясь социально-педагогической стороны вопроса, насколько школа формального образования соответствует советской педагогике, подчеркнем только с педологической точки зрения, что такая школа, конечно, трудна для детей и мало соответствует их возрастным особенностям.

Кстати сказать, надо предотвратить одно недоразумение. Иногда отождествляют неуспевающих детей с второгодниками или незнающими учениками. Это — ошибка. В наших обследованиях найдено, что, по крайней мере, в обследованных нами московских школах неуспевающих по двум и больше предметам, по словам учителя, приблизительно 27% всех учеников, тогда как второгодников 12—15%. Дело в том, что в Москве, согласно циркуляру МОНО, школа не имеет права оставлять на второй год больше 15%. Поэтому, как видите, почти половина даже сильно неуспевающих учеников переводится в следующий класс. Нельзя даже сказать, что второгодники — самые неуспевающие, так как я лично констатировал нередкие случаи, когда переводился более неуспевающий по тем или иным соображениям (напр., чтобы не исключать из школы как третьегодника, или в расчете на домашнюю подготовку), а оставался менее неуспевающий (напр., как молоденький или слабый здоровьем). Нельзя также отождествлять неуспевающих с незнающими, так как при тестировании, например, очень хорошими арифметическими тестами Вуди наши исследователи обнаруживали, что некоторые неуспевающие по арифметике решали примеры гораздо лучше некоторых успевающих. Да и без тестов, просто из жизненных наблюдений, мы знаем, что незнающий иногда проскакивает, а знающий, наоборот, почему-то попадает в число неуспевающих. На этой почве, как известно, происходит начало конфликтов.

Второгодник — очень определенное понятие: учащийся второй год в одном и том же классе. Незнающий — также очень ясное понятие: не имеющий знаний в данной обла-

сти. Что же такое неуспевающий ученик? При системе баллов мы бы сказали: имеющий плохие отметки. Теперь мы скажем: тот, кого учитель считает неудовлетворяющим его учительским требованиям. Вы скажете: это очень субъективно. До известной степени, да: во-первых, эти требования не так уж унифицированы, и мы знаем, насколько различны требования различных учителей; во-вторых, учитель считает ребенка неуспевающим на основании ряда впечатлений довольно субъективного характера. Насколько различны бывают требования учителей, вот вам пример, очевидцем которого я был несколько дней назад; в первой трети в классе было 7% неуспевающих у учителя, который ушел из школы, и сейчас у нового учителя неуспевающих 30%. Что касается «впечатлений» учителя, то общеизвестны, но, к сожалению, не обследованы те сложные и многочисленные приспособления, с помощью которых ученики стремятся производить на учителя хорошее впечатление.

Школа—часть жизни ребенка. Чтобы успевать в этой—школьной—части своей жизни, ученик должен уметь приспособиться к школе и, в частности, к учителю. Для этого недостаточно иметь знание. Для этого нужен ряд приспособлений. Если их нет, ученик не успевает. Успевающий ученик—ребенок, создавший ряд удачных приспособлений к школе и школьной жизни, в частности, к учителю. В наших обследованиях мы нередко обнаруживали, что смена учителя изменяла общую картину успешности класса и, в частности, перетасовывала отдельных учеников. Тот или другой отдельный ребенок становился успевающим или неуспевающим вследствие прихода нового учителя. Еще чаще ребенок становился из неуспевающего успевающим и наоборот, когда его переводили в другую параллель или в другую школу. К сожалению, у меня нет цифр. Но самый факт был установлен твердо. К сожалению, столь же твердо был установлен и другой факт: неуспевающий ученик большей частью является учеником, наименее известным учителю и школе. Во время обследований приходилось обращаться за справками к учителю и в канцелярию школы. И вот оказалось, что учитель очень мало знает о неуспевающем ученике—его возрасте, семье, прошлом и т. п. В канцелярии документы именно этих учеников в наибольшем беспорядке. Объясняется ли это тем, что неуспевающий ученик в городской школе обычно кочует из группы в группу, из школы в школу, или это объясняется тем, что учителю неприятно иметь дело с столь трудным ребенком, а может быть иным чем-либо это объясняется, я не могу сказать. Здесь кстати будет сообщить вам, пока в порядке предварительного сообщения, подлежащего проверке, один интересный факт. Я поставил вопрос, какая существует связь

между знанием детей и педагогической репутацией учителя. Знание определялось по орфографии (% ошибок), арифметике (тесты Вуди) и скорости чтения. Педагогическая репутация учителя—по оценке трех педагогов (завед., председатель объединения и первый попавшийся товарищ данного учителя). Почти никакой связи не удалось заметить. Правда, материал у меня был небольшой. Чем это объясняется, я не могу сказать. Отмечу только одно: при квалификации учителя бросилась в глаза причудливость критериев оценки его. Приводились, например, такие мотивы: хороший учитель, потому, что большой стаж или потому, что это видно из его доклада о его работе, или потому, что авторитетен, или потому, что аккуратен в отчетности, и т. п. Зато обнаружилась большая связь (но все же далеко неполная) между успешностью ученика (оценка учителя) и его знаниями, как они выявляются тестами: коэффициент корреляции обычно колебался в пределах 0,63—0,74.

В заключение выясним еще два вопроса. Первый: как относятся товарищи к неуспевающим? Оказалось, почти все неуспевающие не пользуются авторитетом среди товарищей, тогда как многие лучшие ученики, наоборот, авторитетны в классе.

Второй вопрос: как относятся неуспевающие к школьным занятиям и учителю? На этот вопрос, оказывается, не так легко дать простой ответ. Примерно, только 10% их, по данным т. Злыгостевой, интересуется школьными занятиями, в то время как $\frac{3}{4}$ лучших учеников интересуется ими. Значит, школьные занятия мало интересны неуспевающим школьникам. Но это не значит, что они вообще не интересуются учением. Около $\frac{1}{4}$ неуспевающих больше всего другого любят учиться, тогда как среди очень успевающих таких было совсем мало. Следовательно, нельзя сказать, что неуспевающие ученики лентяи и не любят учиться. Мы имеем право сказать только, что они не интересуются школой и ее уроками. Ясно, что это две различных вещи: любить учиться и не любить заниматься в школе.

9. *Чем интересуется неуспевающий ученик?* Узнать, чем интересуется преимущественно данный человек, не так-то легко, и для глубокого изучения интересов его, как явных, так и скрытых, имеются довольно сложные методы, с которыми мы познакомимся в одной из следующих глав. Но при массовом обследовании неуспевающих учеников мы не имели возможности пользоваться этими методами. Наше обследование их интересов было довольно поверхностным. Однако, поверхностность обследования искупается массовостью его. Благодаря последней получается все же определенная картина.

Мы пользовались методом опроса. Прежде всего мы спрашивали самих детей, что они больше всего любят делать. Но не всякий ребенок сумеет или захочет правильно отвечать на этот вопрос. Не так легко и взрослому ответить, что он больше всего любит. Приведу пример. Казалось бы, чего проще ответить на вопрос, любит данное кушанье или нет. Тем не менее, со мной лично вот уже несколько лет происходит забавное приключение. Я глубоко убежден, что люблю клюквенный кисель, и часто прошу делать его. Эта моя просьба теперь встречает смех у окружающих меня, так как, когда мне дадут этот злосчастный кисель, то он остается почти нетронутым мною. Вы видите, как даже взрослому даже в таком простом вопросе трудно выяснить, любит он или нет. Но есть у человека и такие интересы, которых он не выскажет другому и даже себе самому. Не надо быть наивным. Многие ли подростки или юноши отвечали в подобных ответах, что они интересуются девицами? Поэтому надо опрашивать не только детей, но и окружающих их — родителей, учителей, товарищей и т. п. Мы лично опрашивали родителей и учителей.

Чем же больше всего отличаются интересы неуспевающих учеников от интересов лучших учеников в классе? Пятая часть неуспевающих ответила, что они больше всего любят заниматься спортом, но ни один лучший ученик не дал этого ответа (по данным Злыгостевой). Среди неуспевающих детей 37% часто посещают кино, а из лучших учеников только 12%. Наконец, почти $\frac{1}{4}$ неуспевающих детей играет на музыкальных инструментах (из лучших учеников только 8%). Таковы данные т. Злыгостевой относительно третьегруппников. Если прибавить к этому, что почти $\frac{1}{4}$ неуспевающих любят рисование, то картина получается определенная. Спорт, кино, музыка, рисование — вот отличительные интересы неуспевающих учеников. Вы видите, как ярко выявляется их интерес к искусству. В их жизни искусство играет большую роль. В этом отношении они превосходят всех других школьников.

Давайте, поищем теперь такое занятие, по отношению к которому так же ярко выявилось бы различие интересов неуспевающих и лучших учеников, но уже в пользу последних. Такое занятие — письмо: четвертая часть лучших учеников из всех школьных занятий больше всего любит писать, тогда как среди неуспевающих таковых почти нет. Здесь, следовательно, также проходит резкая грань.

В то время как для неуспевающих учеников характерны спортивные и художественные интересы, для лучших учеников характерны интеллектуальные или, точнее говоря, школьные интересы. Лучшие ученики больше всех других интересуются школой и школьными занятиями, особенно интеллек-

туальными. Но также велики и общественные интересы лучших учеников: больше половины их, по данным т. Злыгостевой, хотят быть пионерами, тогда как из неуспевающих таковых только 15%, а почти треть неуспевающих не хотят состоять ни в какой школьной организации. Характерно при этом, что с годами круг таких общественных интересов неуспевающих учеников не расширяется, а суживается. Я затруднился бы дать этому надежное объяснение, но, как одно из возможных предположений, высказал бы следующее: подавляющее большинство неуспевающих детей не пользуется авторитетом у своих более сильных и более развитых и успевающих товарищей; неуспевающие, возможно, чувствуют себя как бы затертыми, приниженными, и на этой почве развивается отпадение от коллектива.

10. Типы неуспевающих учеников. Неуспевающий школьник уже вырисовывается перед нами. Это—приходящий в школу с достаточно тяжелой жизнью позади, физически слабый и умственно неразвитой, плохо приспособляющийся к школьной жизни ребенок, мало интересующийся школьными занятиями, но с повышенным интересом к искусству и спорту, не лентяй, нередко даже любящий учиться, но быстро устающий. Таков неуспевающий школьник I ступени в массе. Примерно, половина неуспевающих такова. Но бывают вариации этого массового типа неуспевающего ученика. Наиболее частой вариацией является физически слабый, пропускающий много уроков, быстро устающий ребенок, умственно достаточно развитой. Таких неуспевающих приблизительно четверть.

Остальная четверть почти поровну распределяется между двумя разновидностями неуспевающих. Первая — физически нормальный, но умственно неразвитой и плохо приспособляющийся к школьной жизни. Насколько ясна эта категория неуспевающих, настолько неясной, пожалуй, даже смешанной, представляется другая. Наиболее ясно выступают в ней дети, так-сказать, оторвавшиеся от школы в силу тех или других причин (домашние условия, сильные внешкольные интересы и т. п.).

Таким образом, мы имеем 4 типа неуспевающих учеников: 1) физически слабые и умственно неразвитые (50%), 2) физически слабые, но умственно развитые (25%), 3) физически нормальные, но умственно неразвитые (10%) и 4) физически и умственно развитые, но, так-сказать, оторвавшиеся от школы (15%). Ясно видно, что физическая слабость, в первую очередь и умственная неразвитость, во вторую—основные причины школьной неуспеваемости; к ним, в качестве третьестепенной причины, присоединяются отрывающие ребенка от школы внешкольные факторы (из них главнейшие—

домашние условия в первую очередь и сильные внешкольные интересы — во вторую).

11. Неуспешность и школьная обстановка. Мы знаем, что представляет собою неуспевающий школьник, но мы не знаем еще, какая среда создает его. Жизнь школьника I ступени проходит дома или в школе. Спросим, какая связь существует между школьной обстановкой и успешностью. Кое-какие работы по этому вопросу произведены американскими исследователями.

Холи и Рух исследовали связь между стоимостью обучения и успешностью детей. Стоимость обучения они определяли, деля всю сумму текущих школьных расходов (под ними понимались все школьные расходы минус капитальные расходы и расходы по домовым обязательствам) на число учеников. Успеваемость учеников, соответствующих нашему второму концентру II ступени, определялась общим баллом их школьных отметок. Никакой связи не удалось обнаружить. Если это верно, то получается интересный вывод: успеваемость учеников, повидимому, вовсе не связана с тем, в какой — богатой или бедной — школе они учатся. Желая быть максимально осторожными в столь ответственном выводе, мы должны сказать: мы не замечаем никакой связи между школьной успешностью и школьными расходами, и это дает нам основание думать, что или этой связи нет на самом деле, или что она затемнена действием ряда других, притом более сильных факторов, действующих в противоположном направлении. Интересно было бы произвести подобное исследование у нас, в наших условиях.

Термен исследовал связь между продолжительностью пребывания ребенка в школе и степенью его успешности (определенной по тестам школьной успешности и сопоставленной с успешностью его ровесников). Никакой связи не было обнаружено. Таким образом, хотя, конечно, несомненно существует большая (но не очень большая) связь между продолжительностью пребывания ребенка в школе и номером его школьного класса (Денворз нашла $r = 0,61 \pm 0,1$), т.-е. ребенок в результате пребывания в школе продвигается по группам вперед, тем не менее нельзя сказать, что чем дольше он учится в школе, тем лучше он учится в смысле повышения своей успешности, своих отметок. Конечно, в отдельных случаях бывают исключения, но в огромном числе случаев качество успешности ученика, т.-е. то, является ли он середняком, лучшим в классе или наоборот, не зависит от того, сколько времени учится он в школе. Таким образом, школа как-будто бы не повышает и не понижает успешности. Успеваемость учеников есть как бы даваемое существующей школе извне и ею неизменяемое. К таким же неутешительным данным пришел и другой американский исследов-

дователь Одедь: у него связь между продолжительностью пребывания детей в школе и их отметками $r=0,14$. Одедь получил еще и другой столь же безотрадный для американской школы вывод: связь между IQ и продолжительностью пребывания $r=0,06$, т.-е. пребывание в школе, повидимому, никак не влияет на темп умственного развития; иными словами, не ускоряет и не замедляет умственного развития. Повидимому, и успеваемость детей, и быстрота их умственного развития никак не связаны с продолжительностью пребывания ребенка в школе. Необходимо только помнить, что речь идет об американской школе. Возможно, что у нас получились бы иные результаты. Нужно такое исследование проделать и у нас.

Обрен нашел, что достижения учащихся в школах с меньшим учебным годом такие же, как и в школах с большим учебным годом. Очевидно, длина школьного года не влияет на успеваемость учащихся. Еще в 1897 г. Рапс нашел (в 1902 г. Кормен подтвердил), что нет никакой связи между количеством затраченного времени и достижениями учеников по орфографии. Так, подходя с разных точек зрения, мы приходим к одному и тому же выводу: количество школьного времени (продолжительность курса, учгода, количество учебных часов) либо вовсе не связано с успешностью, либо эта связь затемняется действием противоположных факторов. Так или иначе, повидимому, дело не в количестве школьного времени, а в чем-то другом. Наше удивление все растет и растет. Ни богатство школы, ни количество школьного времени, повидимому, не связаны с успешностью, не влияют на нее. Раньше мы видели, что, по исследованиям Гукка, не играет роли и количество времени, которое ученик тратит дома на приготовление уроков. Наконец, как по моим исследованиям, так и по американским исследованиям Тейлора, не видать почти никакой связи между успеваемостью учеников и качеством (по оценке заведующих и товарищей) учителя. В чем же дело, если не в школьном бюджете, количестве школьного времени или качестве учителя? Может быть, в группе? Эйлмек нашел, что «величина класса не является важным фактором в влиянии на школьную успешность, измеренную тестами на успешность». Брид нашел, что успешность незначительно увеличивается по мере увеличения класса до 45 учеников, после чего слегка начинает уменьшаться. Более детальное исследование опубликовал в 1925 г. Стивенсон. Он сравнил 26 пар больших (32—54) и малых (16—32 ученика) групп второго класса и 20 пар таких же групп первого класса. Дети в конце полугодия сменялись, т.-е. переводились из большого класса в малый и наоборот. Учителя оставались те же, что были и раньше у них. Вот результаты:

Учебный предмет	Величина класса	Превосходство достижений в %%
Вторая группа		
Арифметика	малый	8,69
Язык	большой	19,96
Быстрота чтения	»	19,06
Правописание	малый	1,81
Все предметы	большой	2,53
Пятая группа		
Язык	большой	10,97
Быстрота чтения	»	249,78
Понимание читаемого	»	118,26
Арифметич. задачи	»	1,24
Анализ (задачи)	»	3,24
Правописание	малый	25,22
Все предметы	большой	22,69

Успешность детей, повидимому, выше в больших классах (но, если в классе больше 45 учеников, она начинает снижаться). Особенно выигрывает чтение и язык. Повидимому, только правописание и начальная арифметика достигают большего в малочисленных классах. В чем дело? Почему нет связи между успешностью детей и удлинением школьного курса и учебного года, а также увеличением числа часов на данный предмет или на домашнее приготовление уроков? Ведь нельзя же предположить, что «все ученые врут»: они утверждают это на большом фактическом материале, притом единодушно. А, между тем, учитель нередко думает, что ребенок будет лучше учиться, если будет дольше учиться. Оказывается, это вовсе не так. Не забывайте, что $\frac{3}{4}$ неуспевающих учеников физически слабые и быстро устающие. Так вот, я думаю, что работоспособность малосильного, легко утомляемого работника, вовсе не увеличится от того, что мы так или иначе удлиним его рабочее время. Не помогут делу и богатство школы, и даже методы учителя. Корни школьной успеваемости и неуспеваемости, повидимому, находятся не в школе. А где?

12. Домашние условия жизни неуспевающих школьников. Посмотрим, каковы домашние условия жизни неуспевающих и очень успевающих учеников. По данным Исахановой и Шестаковой, средний заработок семьи на человека у неуспевающих оказывается вдвое меньше, чем у лучших учеников. В связи с этим, большая половина неуспевающих детей (54%) питаются ниже среднего, т.-е. отсутствуют молоко,

масло, яйца, а иногда мясо, и есть случаи, когда единственным питанием служит чай и хлеб. Половина неуспевающих имеют жилплощадь меньше 1 кв. саж., в то время, как 54% лучших учеников имеют жилплощадь выше нормы. Исаханова и Шестакова нашли, что «16% неуспевающих живут в подвалах и полуподвалах и 36% имеют сырые квартиры, а у лучших лишь у 12% квартиры сырые и у 88% — соответствуют гигиеническим требованиям».

Вы видите, стало-быть, как резко, в общем, отличаются экономические и гигиенические условия жизни неуспевающих и лучших учеников. Легко предположить, что слабое здоровье неуспевающих учеников находится в тесной связи с плохим питанием, скверными жилищными условиями, вообще, с материальной нуждой. Но, если так, тогда один из корней школьной неуспеваемости как-будто бы обнаруживается. Мы уже раньше узнали, что $\frac{3}{4}$ неуспевающих имеют слабое здоровье. Такое здоровье их, естественно, делает их слабыми работниками. Теперь же мы узнали, чем обуславливается это слабое здоровье. В первую очередь, причина его — материальная нужда. Таким образом, плохие экономические условия — вот основной корень школьной неуспешности.

Все производившиеся моими учениками обследования единогласно показали, что процент малограмотных и неграмотных (вместе) родителей выше всего у неуспевающих детей и ниже всего у лучших учеников. Но особенно резко сказывается разница, когда мы учитываем не просто образование родителей, но общий культурный уровень семьи. По данным Исахановой и Шестаковой, «лучших 66% с высоким культурным уровнем и только 2% с низким; неуспевающих 40% с низким и 34% с средним». Опять-таки легко предположить, что умственная недоразвитость, констатируемая у $\frac{2}{3}$ неуспевающих учеников, находится в теснейшей связи с низким культурным уровнем их семьи. Так мы находим второй корень школьной неуспешности — неблагоприятные культурные условия дома. Разумеется, неблагоприятные культурные условия находятся часто в тесной зависимости от неблагоприятных экономических условий. Мне хочется на двух примерах проиллюстрировать вам сказанное. Вы знаете уже, как аденоиды неблагоприятно влияют на школьную успеваемость. Вы знаете также, что 12% неуспевающих учеников имеют аденоиды или полипы. Но оказывается, что 14% лучших учеников также имели аденоиды. Но эти аденоиды были уже своевременно удалены: семья обратила внимание и имела возможность подвергнуть детей операции. Аденоиды уже перестали быть препятствием успешно учиться.

Другой пример. По данным Исахановой и Шестаковой, 14% лучших учеников росли и воспитывались под постоян-

ным наблюдением врача, и почти все они (96%) пришли в школу уже грамотными, причем с 46% их занимались или сами родители, или учителя. В то же самое время из неуспешных были грамотными до школы только 24%, притом самоучкой. Вы понимаете теперь, с какими неравными шансами на успех вступает в школу одни и другие дети. Одни приходят в первую группу подготовленными чуть ли уже не ко второй. Им помогают родители, домашние учителя. Они росли и растут в сравнительно хорошей обстановке. И вот в одном классе, в одной группе с ними оказываются другие дети, — совершенно другие. Эти другие дети в подавляющем большинстве неграмотны. Дома с ними никто не занимался. Они росли и растут в малокультурной обстановке. Их умственное развитие запоздало. И вот они попадают в одну группу, чуть ли не на одну парту с первыми детьми. Перед учителем стоит задача работать со всем классом. Он обычно не индивидуализирует своих учеников. Ясно, неуспеваемость предрешена с первых же дней.

Да, может-быть, это звучит парадоксом, но это так: неуспешность возникает не в ходе школьных занятий, но она уже существует с первого же дня этих занятий. Больше того. Я вам расскажу сейчас, с чем пришлось мне недавно столкнуться при обследовании второгодников. На одном из предварительных организационных собраний мне был задан вопрос некоторыми работниками лесной школы и детского диспансера. Меня спросили, будем ли мы учитывать только «юридических» второгодников или же поведем обследование шире. Оказалось, что есть дети, которые являются, так сказать, второгодниками, даже третьегодниками, еще до школы. Это — девятилетки или десятилетки, неграмотные, еще не учащиеся в школе вследствие своей болезненности или запущенности. Вы видите, бывает даже второгодничество до школы. Еще с большим правом можем мы говорить о школьной неуспешности до школы. Это — та физическая слабость и та умственная недоразвитость, с которыми вступает в школу ребенок, обычно из бедной или малокультурной семьи. Таким образом, школьная неуспешность уже дается школе как нечто обусловленное преимущественно внешними причинами. Теперь мы понимаем, почему школе, находящейся даже в самых лучших условиях, так непосильно трудно бороться с нею; почему обычно в большинстве случаев неуспевающий ученик продолжает плохо учиться на протяжении всего школьного курса; почему, если бывают изменения в успеваемости ребенка, то обыкновенно оказывается, что изменились его домашние условия. Ученик 3-й группы вдруг в следующем классе стал сразу плохо учиться: оказалось, разорилась этим летом его семья. Ученица 6-й группы, которая раньше не успевала по 7 предме-

там, за одну треть поправилась по 5 предметам: пьяница отец, бывший кошмаром для семьи, ушел из нее. Таких примеров я мог бы привести очень много.

Существует огромная разница между тем, как воспитывает семья лучших учеников и как воспитывает или, лучше сказать, не воспитывает семья неуспевающих учеников. По данным Исахановой и Шестаковой, 80% лучших учеников растут в семье под надзором, причем 50% лучших учеников имеют очень внимательный надзор; 52% их — единственные дети. С другой стороны, 54% неуспевающих детей не имеют никакого надзора; 68% их питаются не во-время, 20% не доедают. Школа опирается на семьи лучших учеников: там семья обычно ведет воспитательную работу над детьми и тем самым помогает школе. Между тем, больше половины неуспевающих детей безнадзорные в полном смысле этого слова. Школе здесь не на что опираться, семья не оказывает ей никакой поддержки. Эта внешкольная безнадзорность детей является также одним из корней школьной неуспешности.

Таким образом, малокультурная домашняя обстановка, безнадзорность, прежде всего материальная нужда семьи — вот те основные причины, которые мешают ребенку успешно учиться. Причины школьной неуспешности, действительно, лежат вне школы. Но следует ли отсюда, что школа так-таки решительно ничего не может поделать со школьной неуспешностью? И да, и нет.

Да, если школа только учебное заведение. На примере американской школы, даже материально хорошо обставленной и с высоко поставленной техникой обучения, мы это очень наглядно видим. Самое большее, что может сделать такая школа, это — только консервировать степень успеваемости детей. Конечно, единичные исключения бывают. Но, ведь, мы говорим о массе. Педология прежде всего имеет в виду массового ребенка. По отношению к нему надо определенно сказать: если школа только учебное заведение, она лишь ничтожно влияет на изменение успеваемости ребенка.

Но советская школа не должна являться только учебным заведением. Она ведет общественную работу. В этой общественной работе она не может не связаться с семьей, не может оставаться равнодушной, как, в каких условиях растет и развивается ребенок дома. Советская школа стремится проникнуть в семью ребенка и там изменить условия жизни ребенка в лучшую сторону. Вот, если так поставить вопрос, то ясно, что такая школа имеет перспективы удачной борьбы со школьной неуспешностью путем изменения домашних условий жизни ребенка.

Но по силам ли это даже советской школе? В силах ли она что-либо сделать в этом направлении? Посмотрим.

13. Как школа может улучшить условия жизни ребенка? Чтобы воспитать ребенка, надо знать его. Чтобы бороться со школьной неуспешностью, надо знать сущность и причины ее. Педология не устает повторять это. Однако, педология не просто теоретическая наука, абсолютно оторванная от педагогической практики.

Она является также руководительницей педагогической практики. Если мы знаем, что $\frac{3}{4}$ неуспевающих учеников имеют слабое здоровье, и именно у неуспевающих преимущественно наблюдаются плохое и неправильное питание, недостаточный сон, скверные жилищные условия, широкое распространение носовых болезней, отсутствие определенного режима, то мы тем самым уже знаем, что, примерно, надо улучшить для улучшения успешности. Замечу, кстати, что связь школьной успешности с материальными условиями не прямо пропорциональна. Если мы представим себе эти два явления (школьную успешность и экономический уровень семьи) в виде двух линий, то мы увидим, что эти две линии не совсем параллельны. Правда, в начале и в середине эти две линии сильно похожи на параллельные, но затем, так-сказать, в конце, линия школьной успешности растет все медленнее и медленнее сравнительно с экономическим уровнем. Что это значит? Все это показывает, что по мере роста экономического уровня, растет и школьная успешность, но не с одинаковой быстротой. По достижении определенного уровня школьная успешность растет все медленней сравнительно с ростом экономического уровня: необходимо все более значительное изменение последнего, чтобы вызвать изменение школьной успешности. Проще говоря, по достижении определенного экономического минимума связь успешности с материальными условиями ослабевает, другие причины школьной успешности выступают на первый план. Но, чем менее достигнут этот экономический минимум, тем больше зависит школьная успешность от экономических условий. И вот задача школы состоит в том, чтобы помочь ребенку достичь этого экономического минимума.

Своими силами учитель здесь много не сделает, и учитель должен это очень хорошо помнить. Учитель-сдиночка — довольно слабое существо. Он должен искать себе союзников. В данном случае таким союзником является комитет содействия школе (комсод, совсод) и врач ОЗД. Неуспевающие ученики должны быть взяты на особый учет врачами ОЗД, и хотя мы все прекрасно знаем загруженность врача ОЗД, но в данном случае от него мы требуем немногого. Наш минимум — наладить лечение носовых болезней (хронический насморк, аденоиды, полипы неуспевающих детей, большая половина которых страдает этими болезнями). Врачи ОЗД должны повести кампанию против насморков и аденоидов

детей. Они же должны научить учителей, как тем вырабатывать, в числе гигиенических навыков детей, навык не заражать и не заражаться насморком.

Конечно, это — наше минимальное пожелание. Наше же максимальное пожелание — диспансеризация слабых здоровьем неуспевающих детей. Если же это невозможно, тогда выступает на смену комсод или какая-нибудь другая располагающая средствами организация. Большая половина неуспевающих учеников питается хуже среднего. Наши обследования показали, что в обследованных нами московских школах I ступени неуспевающих по двум и больше предметам примерно 28%. Те же обследования показали, что 54% неуспевающих плохо питаются. Значит, речь идет о том, чтобы поднять питание примерно 15% учеников школы. Организовать горячие завтраки или дачу молока, или яиц, или масла 15% учащихся — вещь не такая уж невозможная. Если это невозможно, тогда — хотя бы кое-какое дополнительное питание их в школе, которое лучше все же никакого. Половина неуспевающих учеников — голодные дети, и поднятие их успешности должно начаться с того, чтобы накормить их. Это — наше самое первое дело. Если школа сумеет, хотя бы немного, накормить эти 15% учеников школы, заодно и избавить их от вечного насморка, она очень многое сделает в смысле поднятия школьной успешности.

Организационное участие совсода может выражаться, конечно, в различных видах. В школе, где я работаю, например, при совсоде, организована комиссия по улучшению быта учащихся. Когда выяснилось, что у нас 9% учащихся вторых групп питаются большей частью только чаем с хлебом и не всегда имеют горячее, то эта комиссия постановила давать этим детям в школе ежедневно по 2 стакана молока и 1 булке. Вообще, комиссии совсода по улучшению быта учащихся выпадает большая роль в деле борьбы со школьной неуспешностью. Одна из первых задач учителя — помочь организации этой комиссии и быть энергичнейшим работником в ней.

Кое-что может сделать школа и по улучшению сна детей путем соответствующей пропаганды среди родителей. До чего ненормальны бывают иногда условия сна, показывает следующий пример: 12-летний мальчик спит в одной постели с матерью; в этой же постели спит и отец. В данном примере была полная возможность ребенку спать отдельно. По данным т. Злыгостевой, 10% учеников, неуспевающих в 3-х группах, спят на полу, а 47% не имеют отдельной постели. Кампания школы за отдельную постель и за раннее укладывание детей дает известные результаты, — пусть не на все 100%, но лучше кое-что, чем ничего.

Также до некоторой степени может улучшить школа и жилищные условия ребенка. Нередко бывает, что семья не

понимает значения сносных жилищных условий для ребенка и, так-сказать, забывает его в жилищном отношении и даже расширяет свою жилплощадь за счет жилплощади ребенка. В последнее время некоторые школы начинают вести пропаганду за устройство в семьях отдельных детских уголков, т.-е. отведение ребенку хотя бы маленькой площади для занятий и игр. В некоторых семьях удалось, например, устроить ребенку в уголке примитивный ящик, который одновременно является и ящиком для вещей ребенка, и столом для занятий его. Однако, есть много семейств, которые понимают значение для ребенка такого отдельного уголка, да, тем не менее, не в состоянии, при всем своем желании, устроить его. Как быть здесь? Конечно, каждая школа решает этот вопрос сообразно своим индивидуальным условиям. Я приведу здесь одно из возможных решений. Во внеучебное время, например, вечером, школьное помещение нередко пустует. В таком случае возможно выделить одну комнату, куда приходили бы заниматься, готовить уроки неуспевающие ученики. Если речь идет о неуспевающих учениках, живущих в безнадежно плохих жилищных условиях дома, то таких наберется примерно 12% всех учеников в школе. Помещение для них в школе, где бы они могли работать вне школы, не так уж безнадежно найти. Труднее два других вопроса: кто будет дежурить при них и будут ли они сами приходить в школу? Предоставить самим себе неуспевающих детей 8—14 лет, среди которых довольно много дезорганизаторов, нельзя. Но учитель не может отдавать весь день школе. В семилетке роль дежурных могут выполнять по очереди ученики старших групп. По моим наблюдениям, совсод очень охотно дает средства на дополнительную оплату дежурного, которым может быть кто-либо из служащих школы или членов родительского актива. Труден также вопрос, будут ли дети приходить в школу. Речь идет о сочувствии семьи, которая посылала бы ребенка в школу, напоминала бы ему, что время итти, и т. п.

Все вышеперечисленное, конечно, только паллиатив. Разумеется, школа не в силах совершенно уничтожить плохие домашние условия. Тем не менее, школа может сгладить и до известной степени рационализировать их. Учитель не вправе отмахнуться от домашних условий жизни ребенка бездушной фразой: «Это меня не касается» или философией пассивности: «Это неизбежно, и ничего нельзя изменить». Он должен принять максимальное участие в изменении условий жизни детей в лучшую сторону. Тем самым значительно уменьшилась бы острота проблемы школьной неуспешности.

14. Что делать школе с неуспевающими детьми? Слабое здоровье является одной из причин школьной неуспешности. Другой причиной является умственная недоразвитость детей.

По обследованиям Исахановой и Шестаковой оказалось, что у неуспевающих учеников среднее $J=86$, а лучших $J=123$. Это значит, например, что неуспевающие 10-летки по своему умственному развитию, в среднем, имеют всего лишь 8 лет 7 месяцев, тогда как их ровесники лучшие ученики имеют по уму 12 лет 3 месяца. Разница в их умственном развитии, в среднем, приблизительно 3 года 8 месяцев. Не лучше обстоит дело и в первой группе. Неуспевающие ученики первой группы в начале учения по своему умственному развитию приблизительно 5-летки, а лучшие ученики — 8½ лет. Вот и встает вопрос, могут ли выполнять одну и ту же умственную работу дети, отличающиеся друг от друга по умственному развитию на 3½ года. Не страдают ли от этого как самые развитые дети, так и умственно недоразвитые? Во всяком случае ясно, что уже в тот момент, когда мы смешали столь разнородных детей в одну массу и предъявили к ним одинаковые требования, мы тем самым предрешили неуспешность некоторых из них.

Какой же отсюда вывод? Необходима индивидуализация обучения умственно недоразвитых детей. Как это сделать? В больших школах практикуют иногда организацию особой группы умственно недоразвитых с приспособленными к ним методами обучения и программой. В маленьких школах иногда дифференцируют данный класс так, что наименее развитые дети находятся под максимальнейшим контролем учителя и выполняют лишь минимум заданий. Наконец, многие педагоги думают, что дело не так в организационных мерах, как в методе занятий. Мы не станем сейчас решать вопрос, как обучать умственно недоразвитых детей, так как об этом будем говорить особо, когда будем специально разбирать, что представляют собою умственно недоразвитые дети. Сейчас подчеркнем только одно: необходимо так или иначе индивидуализировать обучение этих детей.

Если умственная недоразвитость — одна из основных причин школьной неуспешности и если все яснее, что умственно недоразвитому ребенку трудно учиться, то отсюда следует вывод: школа должна прежде всего стремиться поднимать уровень умственного развития детей. В занятиях с неуспевающими умственно недоразвитыми детьми учитель должен, в первую очередь, так построить программу своих занятий с ними и так выбрать метод своих занятий, чтобы дети максимально развивались в умственном отношении. Как это сделать, об этом речь будет дальше, когда мы особо будем говорить об умственно недоразвитых детях. А пока запомним только одно, чем больше будет умственно развиваться наш класс, тем лучше он будет учиться.

Неуспевающий ученик—обыкновенно малосильный работник. В качестве такового он должен быть освобожден от всякой излишней нагрузки. Так, например, такая работа, как изготовление плакатов, рисование диаграмм и т. п., отнимает массу времени, и неуспевающие дети, вообще говоря, любящие механическую работу, особенно с художественным уклоном, нередко чрезмерно заняты подобной работой, в то время, как, наоборот, они должны быть освобождены от нее. Неуспевающие ученики должны быть освобождены от всякой лишней нагрузки. Исключение допускается лишь для таких сверхурочных занятий, которые очень благотворно влияют на умственное развитие неуспевающих детей.

Но, будучи освобождены от ряда излишних нагрузок, неуспевающие дети, за исключением, конечно, физически слабых, могут быть заняты на 2—4 добавочных часа в неделю для заполнения своих пробелов. Такие добавочные занятия с небольшой группой отстающих целесообразны, и совсод обычно находит средства для оплаты их. Если эти занятия будет вести не учитель, а кто-либо иной, это даже представляет преимущество: неуспевающие дети уже привыкли не успевать у данного учителя. Неудача рождает неудачу. Иногда простое введение нового руководителя уже само по себе подымает успешность данных детей. Такие добавочные занятия являются одним из способов хотя бы частично индивидуализировать обучение неуспевающих детей. Эти занятия не должны вырождаться в простое репетиторство. Целесообразнее всего, если они имеют в значительной степени воспитательный характер. С одной стороны, задача их — усилить темп умственного развития ребенка, и с этой целью в эти занятия надо ввести в сильной степени умственно развивающий элемент (соответствующие беседы, упражнения и т. п.). С другой стороны, их цель — вызвать или усилить охоту, любовь детей к учению, поднять их интерес к умственному труду. Поэтому их надо, по возможности, интересно организовать. Три средства обычно для этого наиболее действительны. Удача рождает удачу, удача поощряет и увлекает. Значит, надо начать с таких работ (обычно, механического типа, например, решение столбиков, переписывание и т. п.), которые легки детям, удаются им, которые они сделают хорошо. Второе средство — эмоциональность и наглядность обучения. Чем нагляднее, чем менее сухо занятие, тем более увлекает оно этих детей. Не надо забывать, что, как это было уже сказано раньше, эти дети имеют сильные художественные интересы, и для них нередко путь к науке лежит через искусство. Наконец, поскольку неуспевающие дети страдают от своей неуспешности, то надо лечить то, что у них болит. Их заинтересовывает, когда мы прямо берем те темы, те области, в которых они не

успевают, и все время выявляем ход их достижений в этих областях. Дело такта и умения руководителя—совместить такую яркую целевую установку на заполнение пробелов с наглядностью, эмоциональностью и художественностью занятий.

Неуспевающий ученик плохо умеет работать. Обычно он неаккуратен и нечистоплотен. Часто он не умеет обращаться с тетрадями, книгами, не умеет распределять свое время, не умеет заучивать заданное. Вообще, он плохо умеет учиться. На наших добавочных занятиях мы должны постараться выработать в нем умение и привычки хорошо умственно работать. В своей «Педологии в массовой школе» я много об этом говорил и потому не буду здесь повторять, а отсылаю, вместо этого, вас к этой своей книжке.

15. *Окончательные выводы.* Наш окончательный вывод таков: основные причины школьной неуспешности — слабое здоровье и слабое умственное развитие, а иногда отвлекающие от школьных занятий условия жизни. Если ребенок здоров и умен и если при этом дома никто не отвлекает его от занятий, то такой ребенок, в общем, не будет плохо учиться. Значит, самое главное — дать ребенку здоровье и умственное развитие, а, с другой стороны, устранить внешние препятствия от экономических и связанных с ними культурных условий жизни ребенка. При этом учитель не может безучастно, пассивно, относиться к этим условиям, он должен участвовать в изменении их, быть очень активным в этом отношении. Это и есть один из видов его общественной работы.

Только в очень редких случаях здоровый и умный ребенок, не отвлекаемый дома от занятий, плохо учится. Такие случаи исключительны. Чаще всего они таковы, что ребенок не успевает по какому-нибудь одному предмету. В таком случае мы говорим о частичной неуспешности ребенка. Иногда эта частичная неуспешность — лишь остаток общей. Ребенок раньше плохо учился по ряду предметов, а теперь поправился и не успевает только по немногим, самым трудным. В таком случае приходится говорить о пережитках, остатках общей неуспешности: здоровье ребенка поправилось, он умственно развился, но еще не успел выравняться во всех отношениях. Может быть и так: ребенок слаб физически и умственно, но не на много, лишь на столько, что не успевает только по самым трудным занятиям. Такие трудные занятия в I ступени — орфография и решение задач.

Лишь очень редко мы имеем дело с специальной неспособностью ребенка только к какому-либо одному предмету. Чаще всего это бывает орфография. Если здоровый и умный, хорошо учащийся по всем предметам ребенок не успевает исключительно по орфографии, отстаёт в ней от класса

(если весь класс не успевает, тогда дело или в трудностях самой орфографии, или в методе учителя), то причина его «неспособности» к орфографии обычно или неправильное произношение его, или плохое владение данным языком, а если он плохо пишет только под диктовку, то может также повинным быть плохой слух. Если же такому ребенку упорно не дается только обучение чтению, то причина «неспособности» к чтению чаще всего или плохой слух, или плохое зрение, или неумение разбираться в виденном, анализировать его (проверить, как ребенок рассматривает детали в картинках). Если же такому ребенку не дается письмо, и у него очень плохой почерк, то обычно виноваты плохо развитые кончики пальцев, и дело в мускулатуре его руки. Что же касается арифметики, то если здоровому и умному ребенку не даются вычисления, то обычная причина его «неспособности» к арифметике — плохие, неправильные приемы вычислений, незнание или неусвоение (отсутствие привычки) правильных приемов счета. Таким образом, о действительной, а не мнимой, неспособности ребенка может идти речь лишь по отношению к искусствам — рисованию, пению, музыке и т. п. Дело в том, что, например, в рисовании умение срисовать или рисовать на память не зависят ни от ума, ни от общей школьной успешности ребенка. Здесь требуются особые качества, например, зрение (уметь различать цвет, величину и форму предмета), зрительный анализ, зрительная память, зрительное воображение, владение кистью руки и т. п. В области искусства, действительно, приходится говорить об особой специальной одаренности или способности.

Но там, где речь идет об обычных школьных занятиях, там, как вы видите, дело в здоровье и умственном развитии. Учитель не может игнорировать физическое воспитание ребенка. О физическом воспитании я не буду говорить, отсылая вас к соответствующим книгам о сохранении и укреплении здоровья ребенка. Об умственном же развитии, наоборот, мы поговорим подробно. Умственное развитие ребенка — одна из основных задач воспитания. Если учитель игнорирует его, он строит обучение ребенка на песке, потому что только умственно развитый ребенок в силах успешно учиться. Лихорадочно, в спешке «проходит программу» иногда учитель. Наше дело, дело педологов, состоит в том, чтобы постоянно и очень энергично напоминать учителю, что его основная задача — делать детей умными. Этой своей основной задачей он не имеет права жертвовать ни в чью пользу. Учитель тем лучше, чем лучше идет умственное развитие его детей. Значит, учитель должен хорошо знать педагогику умственного воспитания. Вот почему мы перейдем сейчас к вопросу об умственном развитии. Что может сказать педология по этому вопросу?

2. Умственно-недоразвитые ученики.

1. Типы умственно-отсталых детей. Приблизительно $\frac{2}{3}$ неуспевающих школьников умственно недоразвиты. Поэтому вряд ли надо особенно доказывать, как важно знать учителю своеобразие умственно-недоразвитых детей. В обследованных нами московских школах, дети, умственное развитие которых ниже их возраста, составляли 16—20% общего числа детей, причем этот процент тем выше, чем младше группа. Это объясняется тем, что часть этих детей не доходит до старших групп, а другая часть их умственно доразвивается до среднего уровня.

Было бы, однако, огромной ошибкой считать всех этих детей слабоумными в медицинском смысле этого слова. Наиболее типичные из таковых — идиоты и имбециллики — вообще не попадают в школу. Никто не поместит в школу идиота с умом грудного ребенка. Также вряд ли отдадут в школу имбециллика с умом 2—3-летнего ребенка. Во всяком случае, такого ребенка в школе сразу обнаружат. Поэтому ни об идиотах, ни об имбецилликах я ничего не буду говорить.

Но вот слабоумные легкой степени, так называемые дебилики, иногда действительно попадают в школу. Дебиликами называются дети, развитые примерно на 50% своего паспортного возраста. Таков десятилетка с умом пятилетки. Если физически здоровый ребенок, с нормальным зрением и слухом, никак не может научиться грамоте, несмотря на все старание опытного учителя, хотя этому ребенку уже больше 10 лет, то мы имеем основание подозревать, что этот ребенок дебилик. Конечно, мы не должны решать этот вопрос сами. Этот вопрос может решить только специалист-психолог или педолог.

Но хотя дебилики, широко известные учительству под названием «умственно дефективных», попадают в школу, в ней, однако, они не засиживаются. Дело в том, что дебилики обычно застревают на грамоте. Неспособность научиться грамоте как-раз и выявляет их. Поэтому они обыкновенно дальше первой группы не идут, но выбывают из нее как третьегодники или переростки. Правда, иногда они, по недосмотру или крайней снисходительности учителя, проскальзывают во вторую группу, где отличаются полной неуспешностью в учебе. Но такие случаи исключительные. Кстати сказать, очень вредно не только для школы, но, в первую очередь, для самого ребенка-дебилика, если его задерживают в массовой школе в расчете, «авось поправится». Всякий ребенок, вызывающий подозрение, что он дебилик, должен быть освидетельствован специалистом и, в случае признания таковым, должен быть помещен в специальную

школу для умственно-дефективных детей. Чем раньше он туда попадет, тем больше шансов у него на излечение.

Но всякий грамотный ребенок возраста I ступени свободен от подозрений в дебильности. Умственный возраст грамотного ребенка не бывает ниже 7 лет. Значит, даже в самом худшем случае грамотный 11-летка имеет $J=64$. Но, ребенок с таким J не дебилик. Таким образом, даже с дебиликами учитель, — по крайней мере, учитель не первой группы — обыкновенно не встречается, и не о них я буду говорить. Мы должны только заметить, что словами «дебилик» и «умственно-дефективный» нельзя так бросаться, как иногда мы бросаемся сейчас. В массовой школе I ступени, за исключением 1-й группы, в очень редких, очень исключительных, случаях 2-й группы, дебиликов, или умственно-дефективных мы не находим (я не говорю здесь о переростках, а только о детях возраста I ступени). Учителю 3-й или 4-й групп говорить об умственно-дефективных детях не приходится, да и во второй группе их также нет, если, конечно, учитель не переводит во вторую группу неграмотных. Те ученики, которых учитель, недостаточно осторожно обращающийся с терминами, называет в этих случаях умственно-дефективными, на самом деле просто умственно недоразвиты. О них и будет у нас, главным образом, идти речь.

Под умственно недоразвитыми детьми я понимаю детей, являющихся по своему умственному развитию промежуточными между дебиликами и обычными детьми-середняками. JQ этих детей колеблется между 60—85. Иными словами, эти дети отстали по умственному развитию от своего паспортного возраста на $1\frac{1}{2}$ —3 года. По моим данным, если JQ ребенка равно 90 и больше, он, если физически здоров и никакими внешними причинами не отвлекался от школы, обыкновенно учится успешно в классе, соответствующем его возрасту. Но ребенку с JQ , равным 85 и меньше, учиться в таком классе уже трудно. Такой ребенок обычно кончает школу, если в ней учет знаний ведется достаточно аккуратно, с опозданием на 1—2 года. Этот ребенок не является настолько умственно патологическим, что ему нет места в массовой школе. Это не патологический ребенок, с которым должны иметь дело врачи или специалисты по воспитанию умственно-дефективных детей. Но это — трудный для обучения ребенок, который требует от учителя добавочных усилий. О нем я и буду говорить, называя его просто умственно-недоразвитым ребенком в отличие от умственно-дефективного. Последним занимается уже психопатология, и обучаться он должен в особой школе. Первым занимается педология, и обучается он в обычной массовой школе. Что же он собою представляет?

2. Чем умственно-недоразвитые ученики наиболее всего отличаются от остальных? «Здоровый ум в здоровом теле» — очень древнее изречение, но оно подтверждается огромным количеством исследований, в том числе и самых новых. Вот, например, таблица, опубликованная в 1928 г. двумя американскими исследователями (Хефер и Харди):

Здоровье детей (по отзывам врачей).	JQ (по тестам Вине):
Хорошее	104
Поправившееся	105
Ухудшившееся	99
Плохое	101

Таким образом, существование связи между умственным развитием и здоровьем очевидно.

Интересно, что аденоиды, играющие большую роль в школьной неуспешности, повидимому, не влияют на умственное развитие.

Так, Лоу в 1923 г. опубликовал следующие данные об JQ детей, страдавших аденоидами:

Дети	Не оперировались	Оперировались
Начальное Jq	83	89,2
Jq через год	85,4	90,7

Это же подтверждают и другие исследователи (Роджерс, Борисов и др.).

Зато, повидимому, сильно влияют на умственное развитие глисты. Так, Смайли и Спенсер в 1926 г. опубликовали следующие данные:

Степень поражения	Среднее JQ
Здоровы	90,2
Очень легкое (1—25)	88,3
Легкое (26—100)	86,4
Среднее (101—500)	84,1
Тяжелое (501—2.000)	76,3

Повидимому, значительно влияет на умственное развитие и рахит. Врач-педолог т. Ионова нашла, что среди умственно самых развитых первокурсников только 14% с следами тяжелого рахита, а среди умственно самых неразвитых первокурсников — 81%.

Мои ученицы Карпова, Виленкина и Коржиневиц нашли заметную связь между умственным развитием и упитанностью ребенка: коэффициент корреляции между умственным возрастом (по тестам Вине) и относительным весом (отношение веса к росту) ребенка $r = 0,37 \pm 0,08$. Еще заметней связь между умственным развитием и силой кисти правой руки (по данным динамометра). По данным вышеназванных товарищей, $r = 0,57 \pm 0,06$.

Все вышеприведенные данные говорят о том, что здоровье, питание, сила и т. п. имеют большое значение для умственного развития ребенка. Я лично склонен думать, что огромную роль играет состояние питания ребенка, конечно, не только количественное, но и качественное. Наша сотрудница т. Ионова нашла, что существует (в московских условиях) очень тесная связь между умственным развитием ребенка и тем, сколько раз в неделю он ест жареное мясо: $r = 0,74$. Другой наш сотрудник т. Четунوف обнаружил огромную обратную связь между умственным развитием ребенка и числом лимфоцитов в крови $r = -0,92$. Вы ясно видите, таким образом, насколько тесно, в высшей степени тесно связаны кровь и умственное развитие ребенка. Но кровь питает мозг. На основании этого я делаю предположение, что умственно-недоразвитые дети в высшей степени сильно отличаются от остальных плохим питанием мозга. Конечно, это только предположение, требующее критического отношения к себе и проверки. Но это предположение находит себе опору не только в вышеприведенных фактах. Оно подтверждается некоторыми исследованиями мозгов, правда, взрослых людей. Московский ученый Гиндце сопоставил несколько мозгов выдающихся ученых, обыкновенных людей и умственно недоразвитых. Он нашел, что мозги первых обладают богато разветвленной системой артерий, в то время как артериальная система мозга последних очень скудна. Отсюда легко сделать вывод, что мозг умственно развитых людей лучше снабжается кровью и лучше питается. Вот почему возможно, вероятно, предположение, что умственно-недоразвитые дети отличаются плохим питанием мозга. Как бы там ни было, связь между умственным развитием и питанием ребенка не надо понимать поверхностно. Вы знаете уже, что, по данным тт. Карповой, Виленкиной и Корженевич, связь между умственным возрастом и упитанностью равна всего только $r = 0,37$. По данным Ионовой, эта связь еще менее заметная: для мальчиков $r = 0,31$ и для девочек $r = 0,23$. А если мы попробуем улавливать связь между умственным развитием и весом безотносительно к росту, т.-е. так называемым абсолютным весом, то мы получим совсем ничтожные результаты. И это, пожалуй, понятно. Ведь, вес ребенка составляют главным образом его кости и мясо. Связь умственного развития с весом костей и мясом, конечно, вряд ли значительна. Но вот, когда мы проникаем глубже в питание ребенка, берем, например, кровь его, вы сразу видите очень тесную связь, огромный коэффициент корреляции, найденный т. Четуновым. Дело, стало-быть, не в том, чтобы ребенок был непременно тяжелым или полным. Вопрос гораздо глубже. Вот почему, например, я со своими сотрудниками сейчас изучаем степень связи умственного развития не с по-

верхностными антропометрическими качествами (вес, рост и т. п.), а с составом крови и с химией организма. Но перейдем от соматических свойств ребенка к его психологическим свойствам. Оказывается, что умственно-недоразвитые дети отличаются от остальных слабостью и неуспеваемостью внимания. Еще в 1909 г. Берт, испытывая детей на тесте, требующем большого напряжения внимания, нашел очень тесную связь между тем, как успевали дети в этом тесте и как их оценивали по уму их учителя ($r = 0,84$). В 1915 г. супруги Ордал, испытывая детей различных степеней умственной отсталости посредством всевозможных тестов, нашли, что дети различных уровней ума резче всего отличались друг от друга вниманием. Почти все психопатологи единодушно подтверждают, что умственно-отсталые дети отличаются невнимательностью. В крайнем случае, при идиотизме, например, дети совершенно не в состоянии напрягать внимание. Наши умственно-недоразвитые ученики, конечно, могут быть внимательны, но далеко не в такой степени, как остальные. По-наблюдаем умственно-недоразвитых детей в классе на уроке. Первое, что нам бросается в глаза, так это трудность заинтересовать их, вызвать их внимание. Для возбуждения внимания умственно-недоразвитых детей требуется гораздо больше усилий, чем для возбуждения внимания остальных учеников. Нужны более сильные, более заметные или более эмоционально действующие стимулы. Но, предположим, мы возбуждали внимание этих детей. Увы, оно возбуждено не на долго. Очень быстро внимание снова слабеет: ребенок или погружается снова в апатичное состояние или начинает обращать внимание на совершенно постороннее. Очень характерно, что особенно его внимание отвлекается на себя самого: он вертится, так как ему неудобно сидеть, возится с своим носом и т. п. Ощущения от своего собственного тела, или, как мы условимся их называть, соматические чувства в нем заметно преобладают над вниманием к внешнему миру. Бросается в глаза и еще одно. Когда мы внимательны, мы как бы застываем: все лишние движения у нас выпадают. У умственно же недоразвитого ребенка наблюдается иное, обратное. У него эти движения затормаживаются лишь с величайшим трудом, и потому получается излишняя подвижность, наличие многих лишних движений, при которых сосредоточить внимание, конечно, трудно.

В результате усиления внимания мы яснее различаем предмет. Работы академика Павлова и его учеников показали, что «высший, тончайший анализ, на который способно данное животное, достигается только при помощи больших полушарий». Таким образом, недостаточность внимания умственно-недоразвитых детей, есть основание предполагать, объясняется недостаточностью их больших полушарий. Кора

больших полушарий является своеобразным анализатором получаемых возбуждений. Если так, тогда вышеназванную недостаточность следует представлять как сравнительно меньшую дифференцированность коры больших полушарий головного мозга. Экспериментально-психологические данные подтверждают это. Берт нашел значительную связь между умственным развитием учеников начальной школы и различием тонов ($r=0,52$) и длины линий ($r=0,51$). Надо только очень сильно подчеркнуть, что речь идет о различении «мира на расстоянии», т.-е. видимого или слышимого. Что же касается «непосредственно соприкасающегося мира», т.-е. осязаемого, взвешиваемого и т. п., то здесь, наоборот, связи с умственным развитием не замечается. Когда мы говорим о внимании умственно-недоразвитых детей, мы имеем в виду, в первую очередь, слабость, неуспеваемость, легкую утомляемость его, выражаясь научным термином, адинамией (бессилие) внимания. Адинамия внимания — яркая отличительная черта умственно-недоразвитых детей. Физиологической основой ее, вероятно, является адинамия коры больших полушарий. Конкретно эту адинамию коры можно предположительно представить как плохое состояние питания этой коры. Если все вышесказанное верно, тогда невнимательность умственно-недоразвитых детей, возможно, объясняется меньшей дифференцированностью и, самое главное, худшей упитанностью коры больших полушарий их головного мозга.

Еще больше, чем невнимательностью, отличаются умственно-недоразвитые дети от остальных бедностью своих ассоциаций. В этом нас убеждает ряд фактов и, прежде всего, эксперимент над речевыми ассоциациями. Этот эксперимент состоит в том, что ребенку говорят какое-нибудь слово, на которое он как можно быстрее должен ответить первым пришедшим в голову словом. По данным т. Шнейдера, между IQ и быстротой реакции замечается большая связь ($r=0,59 \pm 0,10$). Отсюда мы заключаем, что, в общем, более развитые дети ассоциируют быстрее. Но дело не только в быстроте реакций и ассоциаций. Дело в самом характере их. У умственно-отсталых детей бросается в глаза наличие сравнительно большого процента бессмысленных речевых реакций, экстрасигнальных (напр., «стул» — «не хочу говорить») реакций по персеверации (например, «окно» — вода, стол — вода и т. д., или окно — перо, стол — ручка и т. д.). У умственно-недоразвитых детей бросается в глаза и обилие так называемых звуковых реакций («стол» — стол, стола и т. д.). Такой характер речевых реакций указывает на то, что ребенку трудно связывать: он или вовсе отказывается от этого, или избирает один и тот же способ ассоциирования, благодаря чему и получают персеверации и часто звуковые реакции.

Все это дает нам право говорить о бедности ассоциаций умственно-недоразвитых детей. Второй ряд фактов, подтверждающих бедность ассоциаций этих детей, свидетельствует о малой способности их к выучке и приобретению знаний. Опыты показали, что условные рефлексы у этих детей вырабатываются медленно, да и всякий воспитатель знает, как много времени требуется, чтобы приучить умственно-недоразвитых детей к чему-нибудь новому. Торндайк нашел очень тесную связь между умственным развитием ребенка и его знаниями ($r = 0,72$). Умственно-недоразвитый ребенок — ребенок с бедным опытом, с бедными ассоциациями. Физиологической основой бедности ассоциаций умственно-недоразвитых детей является, по всей вероятности, бедность нервных связей. Физиологическая же основа медленности ассоциаций, вероятно, все та же адинамия нервного возбуждения. Таким образом, медленность и бедность ассоциаций умственно-недоразвитых детей, вероятнее всего, объясняется, как и невнимательность, меньшей дифференцированностью и, самое главное, худшим питанием больших полушарий их головного мозга.

Нам нужно уметь резко отличать твердо установленные факты от наших предположительных объяснений этих фактов. Твердо установленный факт, что умственно-недоразвитые дети отличаются от остальных слабым и неустойчивым вниманием, а также медленностью и бедностью ассоциаций и малой способностью приобретать новые привычки и знания. Наше предположительное объяснение этого таково: большие полушария головного мозга этих детей, повидимому, отличаются меньше дифференциацией, самое главное, худшим питанием. Взаимоотношение человека с окружающей его средой можно представить в виде цепи, последовательные звенья которой: восприятие (рецепция)—ассоциация—реакция. Воспринятое извне возбуждение идет в нервный центр, где передается, при помощи тех или иных нервных связей, в реагирующий аппарат. Восприятие умственно-недоразвитых детей, вследствие их невнимательности, не хорошо дифференцированное, ассоциации их бедны и медленны; спрашивается, каковы же их реакции, каково их поведение.

И педагоги, имеющие дело с воспитанием умственно-недоразвитых детей, и психопатологи, наблюдающие умственно-дефективных, и неврологи, изучающие так называемую морию (патологическую глупость), — все они почти единодушно указывают на то, что для поведения этих субъектов самое характерное — их несерьезное отношение к серьезным жизненным положениям. Общеизвестна столь распространенная среди умственно-недоразвитых детей склонность дурачиться, глупить, разыгрывать из себя шутов и т. п. С другой стороны, нередко поражает безучастное, равнодушное

отношение этих детей к серьезному положению вещей, непонимание ими серьезности данного момента или данной ситуации. Лишь в самых наглядных случаях исчезает подобное несерьезное-дурачащееся или равнодушно-тупое отношение. Это несерьезное отношение к серьезному, т.-е. плохое понимание жизненного значения данного явления, является отличительной особенностью умственно-недоразвитых, наравне с их невнимательностью и малой способностью усваивать новое.

Клинические наблюдения показывают, что патологическая глупость встречается часто при повреждениях мозга, преимущественно лобного. Это дает основание предполагать, что умственная недоразвитость имеет своей физиологической основой недоразвитие и слабость, плохое питание преимущественно лобного мозга.

Лобный мозг является одним из самых новых приобретений животного мира, у более старых представителей которого лоб или вовсе отсутствует, или развит очень мало. Но биология свидетельствует нам, что чем новее приобретение животного мира, тем менее закреплено оно наследственностью, тем больше в своем развитии оно определяется условиями жизни. Повидимому, это относится и к лобному мозгу. По крайней мере, по чисто субъективным ощущениям в лобной области (головные боли, чувство головной адинамии и т. п.) мы постоянно имеем случай убеждаться, как в высшей степени чутко реагирует лобный мозг на усталость, недоедание, недосыпание, инфекцию, алкогольное отравление и т. п. неблагоприятные условия жизни.

Насколько инстинкт максимально наследствен и минимально поддается влияниям среды, настолько, наоборот, ум максимально зависит от условий жизни и воспитания и минимально наследствен. Наша сотрудница тов. Ионова нашла тесную связь между умственным развитием ребенка и бюджетом семьи ($r = 0,61$), а также количеством полученного ребенком жареного мяса в неделю ($r = 0,74$). Она же нашла большую связь между умственным развитием ребенка и образованием матери ($r = 0,59$) и отца ($r = 0,57$); связь же между умственным развитием ребенка и образованием обоих родителей вместе еще теснее ($r = 0,63 \pm 0,05$). Очень тесная связь заметна между умственным развитием ребенка и числом книг в семье (по данным Ионовой, $r = 0,70 \pm 0,05$). Вы видите, стало-быть, какая тесная связь существует между умственным развитием ребенка, его питанием и культурно-экономическим уровнем его домашней среды. Тоже говорят и заграничные данные. В 1917 г. Термен, известный американский педолог, нашел значительную связь между IQ детей и их общественным положением, оцениваемым по 5-балльной системе ($r = 0,40$). Вот, в общем, каков IQ для каждой из этих групп:

Социальное положение.

	<i>JQ</i>
Очень низкое	85
Низкое	93
Среднее	95,5
Высокое	107
Очень высокое	106

Все исследователи как у нас, так и за границей, обыкновенно находят, что в городах дети окраинных школ имеют меньший *JQ*, чем центральных, и у детей деревень в среднем *JQ* меньший, чем у городских.

В науке нет недостатка в ученых, подчеркивающих значение наследственности для умственного развития. Доказательства обычно основываются на сходстве в умственном развитии между родственниками или близнецами. Но мы знаем уже возражение против подобных доказательств: трудно решить, что в таком случае приписать наследственности и что — сходным условиям жизни. Ища выхода из положения, некоторые ученые обратились к изучению фамильного сходства в уме животных. За недостатком времени я не стану описывать вам, как производились опыты, я приведу лишь окончательные выводы из самой удовлетворительной в научном отношении работы. Эту работу, состоящую в изучении семейного сходства, в способности белых крыс выучиваться выбирать из лабиринта, произвели Берлингейм и Стон. Они обнаружили лишь небольшое сходство $r = 0,32 \pm 0,04$. Никто, конечно, не станет отрицать, что наследственность играет заметную роль в умственном развитии: умственное развитие различных животных идет различными путями. Но только не надо переоценивать эту роль, которая сравнительно скромна. Мы судим обо всем сравнительно. И вот относительно ума надо сказать, что, сравнительно с другими способностями, он минимально наследствен. Пусть Торндайк нашел, что коэффициент корреляции близких (первая степень родства) родственников $r = 0,60$. Пусть Джонс нашел коэффициент корреляции между умственным развитием родителей и детей $r = 0,69 \pm 0,03$. Но, ведь, таковы приблизительно и коэффициенты корреляции между умственным развитием ребенка и заработком родителей ($r = 0,61$) и их образованием ($r = 0,63 \pm 0,05$). И если коэффициент корреляции между умственным развитием близнецов, вышедших из одного и того же яйца, росших в одной и той же плаценте, бывших одного же пола, доходит, по Вудсу, до $r = 0,75$, то, по Ионо-вой, как мы уже знаем, коэффициент корреляции между *J* и числом получения жареного мяса в неделю $r = 0,74$, а числом книг в семье $r = 0,70 \pm 0,05$. Мясо и книги, как вы видите, по отношению к уму ребенка играют чуть ли не такую же роль, как максимально тесное родство, максимально большая на-

следственностью. Нам, педагогам, остается только радоваться этому и возложить огромные надежды на мясо и книги или, выражаясь обще, на питание и обучение, культуру ребенка. Этим мы победим его умственную недоразвитость.

3. Поведение умственно-недоразвитых детей. Если мы войдем в группу, где собраны исключительно умственно-недоразвитые дети, то первое, что обратит наше внимание, это — внешний вид их. Точно также, войдя в группу исключительно умственно очень развитых детей, мы сразу обращаем внимание на вид их. Что же бросается в глаза посетителю группы умственно-недоразвитых детей? Прежде всего, это — несосредоточенные, я бы сказал, невнимательные, мало выразительные глаза. Затем нас поражает обилие мало развитых лбов (низких, узких, покатых, ровных и т. п.). Мы замечаем также отсутствие плотно сомкнутых губ. Вся мимика мало выразительная, производит впечатление «тупости», «апатии», временами болезненной напряженности и т. д. В своих движениях эти дети или вялы, медлительны, или чрезмерно суетливы. Наконец, нас поражает их несдержанность, неумение владеть своими чувствами. Конечно, это все лучше наблюдать в массе, когда собрано много таких детей. Тот или другой отдельный ребенок может и не производить такого яркого впечатления. С другой стороны, очень развитые дети в массе также производят определенное впечатление: сосредоточенные, внимательные, живые глаза, развитой лоб, сомкнутый рот; выразительное лицо, сдержанность, владение собой. Но, конечно, и здесь все это бросается в глаза, когда наблюдаешь массу таких детей, а не отдельного ребенка.

Чем же объясняется этот «умный» вид? В настоящее время мы можем высказывать только предположения. Опыты известного невролога Мунка, подтвержденные позднейшими исследователями, показали, что движения, производимые органами тела совместно, возбуждаются подкорковыми органами мозга, при повреждении которых выпадают и эти совместные, точнее говоря, массовые недифференцированные движения. С другой стороны, тот же Мунк показал, что кора больших полушарий возбуждает преимущественно дифференцированные, не массовые, а обособленные движения. Поражение очень характерной для коры больших полушарий системы проводников, т.-е. поражение так называемой пирамидной системы, влечет выпадение этих дифференцированных движений коркового происхождения. Исходя из эволюционной точки зрения, английский невролог Херт различает соответствующие в нашем организме две системы движений: палеокинетическую деятельность, представляющую собою более примитивную и менее дифференцированную систему движений, и неокинетическую деятельность, являющуюся

более высоко специализированной формой движений. Последняя связана с деятельностью коры больших полушарий.

Дополним эту неврологическую справку еще двумя другими. Многие исследователи, в том числе и наш русский невролог Бехтерев, установили тесную связь эмоций с деятельностью так называемого промежуточного мозга. С другой стороны, уже давно неврология знает, что высшие мозговые органы, при известных условиях, являются тормозами для деятельности низших мозговых органов. Зная все это, мы можем дать гипотетическое, но все же достаточно вероятное объяснение «умному виду» наших детей.

Их эмоциональная сдержанность, владение своими эмоциями свидетельствует о гегемонии больших полушарий, выражаясь точнее, о затормаживании ими низших мозговых органов. Отсутствие излишней суетливости, вообще обильных лишних движений, указывает на высокое развитие неокинетической системы движений, а отсутствие в то же время медлительности и малой подвижности говорит о хорошем, в смысле динамики и питания, состоянии этой системы. Таким образом, моторика, характер подвижности умного ребенка свидетельствует о ярко-выраженной гегемонии коры больших полушарий над низшими мозговыми органами. Развитой лоб как бы намекает на лобный мозг, а сосредоточенные умные глаза говорят о силе внимания. Невнимательность, неспособность усваивать новое, недостаточно серьезное отношение, обусловленное непониманием значения происходящего, наконец, моторная неуравновешенность и эмоциональная несдержанность — вот наиболее характерные черты поведения умственно-недоразвитых. Но о них уж достаточно было нами сказано, и сейчас нам нечего повторяться. Вместо этого я разберу другой вопрос, представляющий большой интерес и в теоретическом, и в практическом педагогическом отношении.

Умственно-недоразвитый ребенок, вообще умственно-недоразвитый человек должен жить. Живя, он создает ряд приспособлений. Из этих приспособлений многие неудачны. Таких неудачных приспособлений у умственно-недоразвитого, конечно, больше чем у обычных людей. Но в жизни происходит своего рода естественный отбор неудачных приспособлений. Многие из них отмирают, так-сказать, пресекаются условиями жизни. Выживают удачные приспособления. Таким образом, и умственно-недоразвитый может иметь удачные приспособления, т.-е. такие, которые облегчают ему жизнь. Вот некоторые такие приспособления, имеющие большое практическое значение, мы и разберем сейчас. Быть умным умственно-недоразвитый не может. Но он может казаться умным. Обычно это достигается одним из двух следующих приемов. Первый из этих приемов более примити-

вен. Он сводится к «напусканию на себя» умного вида. Чаще всего это сводится к воспроизведению мимики внимания или мышления. Вам, вероятно, приходилось видеть, как временами преувеличенно хмурят брови, наморщивают лоб, принимают преувеличенно серьезный, преувеличенно напряженно-внимательный вид. Трудно сказать, идет ли здесь речь об имитации «умного вида», т.-е. о простом подражании, или же, что мне кажется более вероятным, мы имеем здесь дело с своеобразным, более сложным, действительно очень напряженным, но мало результативным, ограничивающимся почти лишь внешними движениями психологическим процессом. Другой прием, кстати сказать, более распространенный, состоит, если можно так выразиться, не в мимической мимикрии, а в словесной: умственно-недоразвитый говорит так, что никто его за глупого не примет. Если мы возьмем даже не простую умственную недоразвитость, но более яркое явление — патологическое слабоумие, которое, вообще говоря, сравнительно легко узнается, то мы можем прочесть в сообщениях очень выдающихся психопатологов, как иногда разговор таких слабоумных производил впечатление разговора далеко не слабоумных. Я приведу вам пример, очевидцем которого был я сам. Я был свидетелем, как на одном научном съезде в аудитории, состоящей преимущественно из людей с высшим образованием, выступал, правда, только в прениях, один лично мне известный пациент университетской психиатрической клиники, которого ряд авторитетных столичных психиатров диагностировали как больного слабоумием. Этот слабоумный говорил около четверти часа, и хотя часть аудитории уже начинала выражать нетерпение, но другая часть ее внимательно слушала и даже записывала, а в заключение и аплодировала. В чем же дело? Вы знаете уже, как многословны бывают ассоциации слабоумных, благодаря неумению их кратко высказать самую суть. Вот это многословие иногда выручает их. Дело в том, что наша речь часто работает при помощи ходячих выражений, готовых, заученных суждений, изречений и т. п. Наша речь есть продукт не только мышления, но часто просто словесных привычек. Многословный слабоумный обычно говорит обстоятельно и пользуется заученными фразами. В том, что говорил выше-названный слабоумный, не было смысла, но речь его была туманна, многословная, состояла из заученных фраз, избитых цитатами, научными терминами, фамилиями авторитетных ученых и т. д. Эти псевдоученые фразы импонировали, конечно, аудитории, но еще больше, пожалуй, ей импонировало, что она не могла вполне понять общее содержание речи слабоумного. Дело в том, что если мы слышим что-либо непонятное, то мы обыкновенно склонны считать это выше своего ума, и говорящего непонятно мы не-

редко
зом,
биль
сла,
тори
спосо

но-не
урок
ный
ник
Видн
рит.
он с
тый
Знам
из у
взро
иног
стве
фра
могу

стоя
свое
собл
ное
жая
в де
науч
мер
ляц
уда
щей
но
реч
пит
же,
нед
ват
стр
бы
при
том
сво

бли
жде

редко считаем, на этом основании, умнее себя. Таким образом, как это ни комично, но то, что речь слабоумного, избыточная псевдонаучными фразами, не содержала в себе смысла, была непонятна, еще больше подымало его перед аудиторией. В общем, мы имеем здесь дело с очень удачным приспособлением слабоумного.

То же мы видим и в школе, наблюдая поведение умственно-недоразвитых детей. Их речь, в частности ответ на уроках, нередко лишены смысла, представляют своеобразный набор слов, но слов и фраз заученных. Когда такой ученик отвечает урок, то его ответ иногда никому непонятен. Видно, что и сам отвечающий не понимает того, что говорит. Но если мы станем записывать его ответ, то увидим, что он состоит из ряда заученных фраз. Умственно-недоразвитый ученик склонен к тому, что называется зазубриванием. Знаменитые зубрилы школы учебы рекрутировались как раз из умственно-недоразвитых детей. Но подобно тому, как взрослые слабоумные, благодаря этому приему, достигают иногда значительных жизненных успехов, так точно и умственно-недоразвитые ученики, пользуясь зазубренными фразами и туманным многословием, у неискusstного учителя могут попасть в число успевающих.

Итак, умный внешний вид или многословная речь, состоящая из заученных псевдонаучных фраз, иными словами, своеобразная мимикрия умному, вот одно удачное приспособление умственно-недоразвитых учеников. Второе их удачное приспособление противоположного характера. Выражаясь обывательски, они притворяются глупее, чем они есть в действительности, симулируют глупость. Но, рассуждая научно, конечно, нельзя говорить здесь о каком-либо планомерном, сознательно продуманном притворстве. Эта симуляция объясняется, с одной стороны, естественным отбором удачного приспособления, а, с другой,—быть-может, присущей живым существам тенденцией проявлять себя максимально полно, по возможности без стеснения. В данном случае речь идет об общеизвестной склонности слабоумных глупить, дурачиться, разыгрывать из себя шутов и т. п. Этим же, только в более ловкой форме, отличаются и умственно-недоразвитые ученики. Именно к ним приходится адресоваться учителю с призывом не глупить, не дурачиться, не строить из себя шутов. Преувеличенная глупость дает как бы право на безответственность. Следует заметить, это этот прием менее употребителен, нежели симуляция уму, и при этом обычно соединяется с стремлением расположить в свою пользу, задобрить...

Представьте, у нас есть какой-нибудь очень старый близкий человек, все еще работающий в каком-нибудь учреждении. Жалея его, мы советуем ему выйти в отставку. Пред-

положим, он послушался нас. В результате иногда может получиться печальная картина: мы начинаем замечать у нашего отставного старика быстро проявляющееся слабоумие. На самом деле это слабоумие не сейчас впервые появляется. Оно было и раньше. Но старик был на привычной службе. Он был, если хотите, автомат. Для того, чтобы жить в качестве автомата, большого ума не надо. Наоборот, вы узнаете впоследствии, что именно очень развитые тяготятся длительной стереотипной автоматической работой. Слабоумие нашего старика не замечалось. Наоборот, этот слабоумный старик имел даже преимущество, вследствие которого мог даже возвышаться, заслуживать похвалы и т. д. Но когда ему пришлось сменить условия жизни и действовать в новой обстановке (а для ориентировки в новых условиях ум особенно требуется), его слабоумие стало ясно обнаруживаться. Удачность приспособления нашего слабоумного старика состояла в том, что он устроился в такой обстановке, которая требовала от него лишь автоматичности и ценила только ее.

То же замечаем мы и у умственно-недоразвитых учеников. Они с наибольшей любовью отдаются чисто механическим занятиям. Они любят списывать, решать «столбики», раскрашивать и т. п. В то же время им очень трудно комбинировать свои мысли наново, и творческие, оригинальные работы для них самое трудное. Но там, где требуется чисто механическое исполнение, они могут даже выделяться и получать похвалу со стороны учителя.

Я назвал все эти приспособления удачными в том смысле, что они нередко делают жизнь умственно-недоразвитых более легкой. В самом деле, представьте конкретно такого ученика. С преувеличенной, напряженной мимикой внимания и мышления он молча сидит на скамье. Психологически несведующему учителю трудно догадаться, что в это время он ничего не понимает в уроке, и урок проходит мимо его внимания. Ученик самым тщательным образом корпит над списыванием, увлекается столбиками, один из первых в раскрашивании всевозможных школьных диаграмм. В глазах какого-нибудь учителя, придающего большое значение так называемым «формальным навыкам», увлекающегося выставками, мало поощряющего творческие работы детей, пожалуй, этот ученик будет иметь ряд преимуществ. Преимуществом у подобного учителя может оказаться даже состоящий из заученных фраз ответ ученика и его склонность к зубрежке. Как видите, приспособления нашего умственно-недоразвитого ученика оказались удачными: они помогают ему успевать в школьной жизни.

Но, с известной точки зрения, их можно назвать и неудачными. В 1927 г. в американском журнале «Психологи-

ское обозрение» появилась одна очень интересная статья, автор которой указывает, что при характеристике ума надо учитывать не только IQ ребенка, но и его побуждение к тому, чтобы быть умным. Это очень верно. Желание быть умным играет большую роль в умственном развитии. Для того, чтобы быть умным, требуется ряд качеств, в том числе и желание быть умным.

Американский психолог Хелингсвортс произвел (точнее: произвела) интересный опыт. Было предложено испытуемым самим расположить себя в ряд по уму, и эти их собственные оценки были сопоставлены с более объективными данными. Оказалось, что наиболее умственно-развитые или правильно себя оценивали, или немного недооценивали, в то время, как умственно-неразвитые обыкновенно сильно переоценивали себя. Выражаясь попросту, умный или знает себе цену, или несколько скромнее, тогда как глупый страдает самомнением. Эти опыты объясняют, почему в жизни мы наблюдаем особенно сильное желание быть умными как-раз у самых умных. То же мы наблюдаем и в школьной жизни. Обычно наиболее развитые дети особенно стремятся стать более умными. Работая же с умственно-недоразвитыми, мы часто поражаемся, с каким трудом они замечают и признают свои ошибки, и именно у этих детей желание стать более умными менее ясно выражено.

Но то, что я только-что сказал, нуждается в оговорке. Было бы очень неправильно утверждать, что умственно-недоразвитые дети не хотят стать умными. Нет, всякий человек хочет быть умным, но хочет он этого при известных условиях. Я в своих наблюдениях установил два таких условия. Первое — когда он видит, что он не совсем умен и не безнадежно глуп. Второе — когда ему необходимо, нужно быть умным. В тех случаях, когда умственно-недоразвитые дети учатся совместно с очень развитыми, по моим наблюдениям, они гораздо реже проявляют свое желание стать умными, чем в школах или группах для умственно-отсталых. В последнем случае они очень часто выявляют такое свое желание, в то время, как в первом поражает временами проявляющийся, наоборот, скорее отказ их от этого («куда уж мне»). Я объясняю это тем, что постоянное созерцание превосходства очень развитых детей укрепляет в них мысль о своем бессилии и безнадежности для них каких бы то ни было перспектив в этом отношении. Кстати сказать, путем своеобразного психологического механизма, о котором будет подробная речь у нас в конце книги, это чувство своей безнадежной отсталости соединяется с переоценкой себя, которая является как бы грезой самоутешения. В специальных школах и группах ярче проявляется как желание стать более умным, так и самокритика. Я сказал уже, что желание

пробуждается обычно под влиянием нужды, необходимости. Но если умственно-недоразвитый при помощи своих удачных приспособлений удобно для себя устроился в жизни, ему нет нужды стремиться стать более умным. Вот почему, с известной точки зрения, их, пожалуй, не надо называть удачными. Наоборот, они укрепляют ребенка в его отсталом положении. Пока они имеются, у него нет побуждений становиться более умным. Тем самым он становится инертным по отношению к воспитывающей его ум деятельности педагога.

Итак, в умственном воспитании очень большую роль играет желание самого ребенка стать более умным. Чтобы было это желание, нужно, чтобы отсутствовали парализующие его моменты. Одним из таких моментов является хроническая неудача ребенка в его совместной работе с очень развитыми детьми. Другим таким моментом является поощрение учителем зубрежки или бессодержательного фразерства у детей, а также увлечение такими школьными работами, которые требуют только механической исполнительности. Наконец, поощряюще действует, когда окружающие потешаются над дурачествами детей. Наоборот, школа, индивидуализирующая обучение умственно-недоразвитых детей, поощряющая творческую и осмысленную работу детей, школа бодрого, но в то же время серьезного тона очень сильно возбуждает в детях стремление быть умными. Таким образом, можно различать школу, поощряющую глупость и умственную недоразвитость, и школу, культивирующую ум детей.

Но умственное воспитание, как и всякое иное воспитание, есть процесс, развитие. Надо остерегаться игнорировать самый процесс воспитания в стремлении как можно быстрее достичь конечной цели. При неискusном умственном воспитании может случиться, что воспитатель лишит умственно-недоразвитого ребенка его приспособлений, ничего не дав ему взамен. Тогда неизбежно получится жизненный крах ребенка. Оторвав его сразу от механической работы, лишив его полной возможности пользоваться заученными шаблонами, отнесясь к нему чрезмерно серьезно, мы только разоблачим его умственную отсталость, но не дадим никакой точки опоры для дальнейшего развития. В результате, мы только обезкуражим его. Поэтому следует лишь постепенно переводить умственно-недоразвитого ребенка с его приспособлений. Выражаясь образно, умственно-недоразвитый ходит на костылях. Мы должны укрепить его ноги так, чтобы он оставил свои костыли, но отнять у него их преждевременно было бы неосторожно. Те же механические занятия, в роде списывания, разрисовывания, решение столбиков и т. п., а также механическое заучивание являются исход-

ной точкой, от которой надо идти дальше, но которую нельзя игнорировать.

4. Условия, благоприятные для умственного развития. Мы подошли вплотную к вопросу об умственном воспитании детей. Этот вопрос, во всей его полноте, относится к педагогике. Но и педология имеет что сказать. Она может указать те условия, при которых умственное развитие детей происходит наилучше всего.

В первую очередь, это — материальные условия жизни ребенка и, в частности, хорошее питание его. Мы видим уже, какая огромная связь существует между умственным развитием ребенка и тем, сколько раз он ест жареное мясо, каков заработок его родителей, каков состав крови ребенка и т. п. Эта связь оказывается большей, даже, чем родственная. Экономика семьи ребенка и его физическое развитие поэтому являются первыми главами книги об умственном развитии ребенка. Нужда и истощение — враги умственного развития.

Мы видели также очень тесную связь между умственным развитием ребенка и степенью культурности окружающей его среды. Наличие культурной среды сильно способствует умственному развитию детей. Поэтому вторая наша забота — создать культурную обстановку для жизни ребенка.

Чем менее умственно развит ребенок (не в патологических случаях), тем больше на первый план выступает его физическое развитие и, в частности, его питание. Для того, чтобы ребенок поумнел, надо постараться, прежде всего, насколько возможно, вырвать его из когтей нужды и в особенности подкормить его. Надо избавить его от всех истощающих его влияний, в том числе от непосильной работы. Какую роль может играть в этом школа, мы уже говорили в первой главе. Влияние истощения на интеллект можно доказать опытами над взрослыми. Неправильно думать, что мы всегда одинаково умны. Чтобы убедиться в этом, станем тестировать наших взрослых в различное время при различных условиях. Мы легко тогда обнаружим колебание их интеллекта. В частности, произведенные мною опыты ясно показали значительное падение интеллекта у взрослых при усталости или длительном непринятии пищи. Но если столь значительное падение ума мы наблюдаем у взрослых, то у детей, усталых или голодных, оно несравненно больше. Вспомните, что у половины неуспевающих учеников умственная недоразвитость и физическая слабость идут рука-об-руку. Тем самым вопросы умственного воспитания до известной степени совпадают с вопросами физического воспитания и вообще гигиены воспитания. Из педагогов это очень хорошо поняла Монтессори, выдвинувшая физическое воспитание и питание детей на первый план.

Огромную роль, как выше уже было сказано, играет организация высоко-культурной среды, окружающей ребенка. Простое пребывание среди взрослых, живущих ярко выраженными культурными интересами, уже сильно стимулирует умственное развитие детей. По моему предложению несколько моих учениц обследовали домашнюю среду детей, выделенных для нас школой, как особенно выдающихся в интеллектуальном отношении детей. Оказалось, что огромное большинство этих детей живет преимущественно в среде многочисленных взрослых с культурными интересами: их семьи — семьи, состоящие из большого числа взрослых, притом живущих культурными интересами. Во избежание недоразумений я подчеркиваю, что речь идет не об исключительно интеллигентских семьях с очень образованными взрослыми: были и рабочие семьи, но такие, жизнь которых протекает в культурном устремлении. Ведь и образованные интеллигентские семьи могут жить некультурно, без культурных интересов. В общем, несомненно, что простое участие в жизни культурно-устремленных взрослых («старших» ребенка) и простые разговоры и общение с ними, очень усиливают умственное развитие детей. Жизнь детей, как указывал еще Фребель, никогда не должна быть отрезана от жизни взрослых, поскольку последняя полна культурного содержания. Наоборот, дети должны быть втянуты в жизнь окружающего их взрослого культурного общества, и если семьи детей не дают такого общества, то школа должна помочь детям найти это общество за пределами семьи. Мы хорошо понимаем сейчас значение для детей детского общества, но еще не совсем ясно представляем значение для детей общества взрослых.

Я уже говорил раньше, что неуспевающие дети проявляют огромный интерес к искусству. Это надо очень учесть при организации культурной среды для умственно-недоразвитых детей, так как именно они — те неуспевающие, которые тяготеют так сильно к искусству. Их следует окружить художественной атмосферой — рисование, лепка, пение, музыка, театр, постепенно подводя от художественных эмоций и образов к интеллектуальным мыслям и идеям. Искусство — одно из самых действительных средств окультуривания умственно-недоразвитых детей.

До сих пор мы говорили об общем укреплении здоровья ребенка, об усилении и рационализации питания его, об общении его с культурными взрослыми и о создании вокруг него культурной атмосферы, в которой одним из очень существенных моментов является искусство. Все это — меры общего порядка, в создании которых школа должна принимать, по мере сил, самое энергичное участие. Но все же участие школы во всем этом лишь частичное. Сейчас

мы перейдем к тем специфически педагогическим мерам в узком смысле слова, где роль школы выступает более полно. Мы уже знаем, что ум очень тесно связан с вниманием. Укрепление внимания является одним из основных условий умственного развития. Поэтому глава об укреплении внимания — одна из основных глав трактата об умственном воспитании. Сила внимания очень сильно зависит от того, насколько свеж или утомлен ребенок. Поэтому обучение умственно-недоразвитых надо организовывать так, чтобы исключилась возможность усталости. Совершенно недопустимы занятия с голодными детьми или в непроветренной комнате, так как плохой воздух очень способствует усталости. Учитель должен работать с часами в руках и тщательно дозировать длительность отдельного занятия, чтобы оно не было чрезмерно продолжительным. Даже интересные темы в младших группах с умственно-недоразвитыми не должны разрабатываться больше 10, максимум 15 минут. После 10 минут такие дети уже становятся рассеянными, и необходим отдых и смена занятий.

В школе особенно требуется слуховое и зрительное внимание. При слушании и рассматривании, как и при всяком ином внимании, имеет значение умение задерживать лишние движения. Таким образом, при воспитании внимания большую роль играет моторное воспитание, в частности, рекомендуемые Монтессори уроки тишины. Чем менее развит ребенок, тем большее место в его умственном воспитании должно занимать моторное воспитание.

Воспитание внимания и вообще умственное воспитание лучше всего при данных условиях начинать с упражнений моторно-практического характера, как наиболее легко привлекающих внимание и вполне наглядных. Для умственно-отсталых Фукс дает следующую программу таких упражнений: 1) ходить, бегать, сидеть, вставать, приносить, вместе приносить два и больше предметов, выполнять несколько действий; 2) уборка и размещение, одевание и раздевание, самообслуживание и обслуживание других, расположение вещей в определенном порядке; 3) поиски и нахождение спрятанных предметов, отгадывание вещей, описываемых по их форме и шероховатости; 4) движения тела, систематические упражнения, постепенное выполнение по команде — поднимание, придвигание, отталкивание и т. п.; 5) упражнения в манерах: ходьба, поведение наедине и в обществе с детьми, с взрослыми, при встрече; открывание и закрывание дверей по собственному побуждению; так называемые упражнения в встрече кого-либо; 6) упражнения в заботах о чем-либо и в исполнениях поручений и как вести себя при этом; более трудные упражнения, передача и принятие нескольких вещей; превращение косвенной речи при

поручениях в прямую. Подобного рода упражнения в виде игр или специального тренажа сильно укрепляют внимание и хорошо развивают умственно-отсталых детей.

Только в тех случаях, если практическое внимание ребенка достаточно окрепло, следует переходить к воспитанию его теоретического «учебно-школьного» внимания. Так как внимание тесно связано с интересом, то учебный материал для занятий с умственно-недоразвитыми должен быть интересным для них и эмоциональным, действующим на их чувства. Как же узнать их интересы? Самый действительный способ — войти в их жизнь и узнать их любимые занятия. Для первоначальной ориентировки учитель, не имеющий возможности наблюдать так глубоко жизнь своих детей, может воспользоваться довольно простым опытом. Этот опыт состоит в том, что ребенка просят написать несколько десятков слов, какие он хочет. Во избежание случайности опыт повторяется несколько раз. Затем подсчитывают процентное количество слов, взятых из той или иной области (школа, семья и т. п.). Величина процента, падающая на ту или иную область, является показательной до известной степени для степени интереса ребенка к этой области.

Внимание, основанное на интересе, является как бы подготовкой к более трудным видам внимания. Интересы умственно-недоразвитых детей характеризуются узостью (относятся к непосредственно окружающему), практичностью (связаны с практикой, деятельностью) и направлены преимущественно на непосредственно затрагивающее ребенка (в этом смысле они эгоцентричны). Движущееся и внезапное, сильное, яркое, близкое, большое, часто повторяющееся больше всего остального, привлекает их внимание. На всем этом педагог вырабатывает и укрепляет у этих детей привычку быть внимательным. Так ребенок привыкает быть внимательным в определенных случаях при появлении определенных предметов, в определенные моменты занятий. Он привыкает, во время внимания, держать себя определенным образом — задерживать лишние движения, прислушиваться, всматриваться и т. п. У него, проще говоря, вырабатываются условные рефлексы внимания по обычной методике выработки условных рефлексов.

Итак, курс воспитания внимания состоит из ряда моментов. Сначала укрепляют силы ребенка, создают ему такие условия, чтобы он был в силах быть внимательным. Затем, посредством специальных моторных упражнений воспитывают в нем умение быть в данный момент тихим и малоподвижным. После этого воспитывают то, что я назвал практическим вниманием: воспитывают привычку быть внимательным во время тех или других действий, движений, жизненных актов. Только тогда переходят к так называемому

теоретическому вниманию, т.-е. вниманию к учебному материалу. Здесь сначала вызывают и задерживают это внимание интересным для ребенка материалом. Во время этого образуют у ребенка привычку быть внимательным при определенных условиях и навыки слухового и зрительного внимания.

Только на основе «привычного внимания», т.-е. когда у ребенка уже имеются привычки и навыки внимания, можно переходить к воспитанию произвольного, преднамеренного внимания. Программу воспитания произвольного, зрительного (соответствующе и слухового) внимания, повидимому, наиболее рационально строить так: 1) сначала воспитывают умение произвольно фиксировать внимание на определенном месте, например, такой-то части картины, предмета и т. д. («местное внимание»); 2) затем тренируют «ожидательное внимание» (по сигналу «внимание» ожидать определенное, заранее известное явление); 3) дальше воспитывают «анализирующее внимание», например, какие предметы нарисованы (вообще или определенной категории), что делают на картине и т. д., иначе говоря, упражняют в рассматривании с определенных точек зрения — предметной, действия и т. д.; 4) наконец, дело заканчивается «выборочным вниманием», т.-е. умением выбрать из виденного нужное для данной цели (примеры: вычеркивать из текста данную букву; более трудный пример: выделить из текста такие-то мысли). Как видите, программа воспитания внимания сложна и требует последовательности. Только когда уже обстоит благополучно дело с предшествующими моментами ее, можно переходить к последующим. Настаивать сразу на произвольном длительном внимании умственно-недоразвитых детей психологически неправильно. Добавим еще, что, если внимание настолько слабо развито, что плохо даже простое различение звуков и видимого, то необходимы специальные упражнения детей в различении звуков, цветов, форм, величин и т. п. Описание подобных занятий хорошо у Монтессори. Они особенно уместны в первой группе с наиболее отсталыми.

Но ум тесно связан не только с вниманием, но и с ассоциацией. Опыты Торндайка показали очень тесную связь между умом и знаниями. Поэтому образование умственно-недоразвитых не должно быть забрасываемо. Но, ведь, вся трудность и состоит в том, что им оно трудно дается. Их образование на первых шагах неизбежно может быть только поверхностным. Иначе говоря, оно должно идти вширь, а не вглубь. Как можно более широкая осведомленность, широкая, но элементарная, — вот ближайшая задача. Психологически наиболее подходящей формой для приобретения такой осведомленности является просто широкое общение

умственно-недоразвитого ребенка с возможно большим количеством всевозможных источников знания, будут ли то люди, различные культурные учреждения и т. п. Необходимо всячески расширить рамки культурной жизни ребенка, не претендуя пока втянуть его более глубоко в какую-либо отдельную область. Нужно, чтобы ребенок больше видел, больше слышал, имел возможность чаще переживать доступное ему культурно-ценное. Итак, в этом отношении надо просто расширить его жизнь. В частности, путешествия и экскурсии, благодаря их наглядности, сильно развивают детей, так же, как и переброски в более культурную среду людей. Расширение рамок жизни столь же сильно помогает умственному развитию в элементарных стадиях его, как, наоборот, углубление—в позднейших стадиях. Ограниченность—одна из основных черт умственно-недоразвитого. Поэтому необходимо всячески расширять его кругозор. Для старших детей полезно широкое чтение книг.

Я лично считаю очень полезным для умственно-недоразвитых детей также упражнения примерно такого рода, как это бывает при так называемых опытах на (заданные) ассоциации. Приведу несколько примеров. 1) Ребенку произносят какое-нибудь слово, например, дом, и просят назвать возможно больше слов, имеющих что-либо общее с этим словом, например, школа. 2) Просят дальше ребенка называть логически подчиненное понятие (рыба—щука), противоположное (труднее), равнозначное и соподчиненное (еще труднее), наконец, высшее понятие (самое трудное). 3) Просят назвать слово, которое относилось бы по своему содержанию к названному педагогом как следствие к причине (трудно). Такие упражнения очень полезны. Недаром такой крупный педагог, как Ушинский, в свое время их очень ценил.

Итак, мы разобрали, какие условия наиболее способствуют умственному развитию. Прежде всего, это — экономически благоприятные условия жизни, в частности, питание, и культурная среда, в частности, широкое общение с развитыми умными взрослыми. Затем — это специальные педагогические меры в узком смысле этого слова. Важнейшие такие меры: развитие внимания, расширение кругозора и вышеописанные упражнения логического характера. Полезны также и следующие упражнения: 1) подыскивание названий к картинкам, 2) заполнение пропущенных слов в рассказе, 3) разгадывание загадок, небылиц, всяких задач и т.п., 4) упражнение в классификации предметов.

5. *Познание и мышление умственно-недоразвитых.* Школа требует от ребенка умственной работы. Ребенку приходится воспринимать, познавать, думать. У умственно-недоразвитых детей процессы восприятия, познания, мышления более примитивны. Педагогу необходимо знать особенности прими-

тивного познания и мышления, знать, как и через какие стадии проходит развитие детского познания и мышления.

Немецкий психолог Вернер в книге «Введение в психологию развития» дает картину развития восприятий, представлений, понимания и мышления детей. Приблизительно ту же картину даю и я в своих «Психологических очерках». Прimitивное познание слабо дифференцировано и расплывчато. Предположительно я объясняю это слабой дифференцированностью рецепторных областей нервной системы и плохой, диффузной проводкой нервного возбуждения. Недоразвитость нервных центров и нервных проводников обуславливает собою слабую дифференцированность и расплывчатость познания. Отсюда можно сделать педагогический вывод: умственно-недоразвитого ребенка надо систематически упражнять в различении цветов, звуков и т. п.

Прimitивные восприятия плохо отдифференцированы от чувства, и в этом отношении они очень субъективны. Чем менее развит ребенок, тем в большей степени он скорее чувствует, чем познает. Вот почему маленькие дети и умственно-недоразвитые ученики больше улавливают действие предметов на их самих (их «эгоцентричность»), нежели свойства самих предметов. Они больше говорят о себе и своих чувствах, чем об объективных свойствах предметов. Лучше всего они разбираются в непосредственно касающемся их, эмоционально затрагивающем их. Педагог должен учесть это в выборе тем для занятий. С другой стороны, и сами восприятия их плохо еще дифференцированы друг от друга. Им трудно только видеть, только слышать. Обыкновенно при восприятии они пускают в ход все свои органы чувств и стремятся войти в непосредственное соприкосновение с воспринимаемым предметом, осязая его. Педагог должен учесть и это в своем способе предъявления материала: надо, чтобы дети могли слышать, видеть, осязать его. Необходима всесторонняя наглядность. Но все время практиковать это — значит идти по линии наименьшего сопротивления и не двигаться дальше отправной точки. Постепенно надо приучать детей обходиться при познании более легкого материала без помощи осязания, а впоследствии и зрения. Но даже в пределах одного и того же органа чувств восприятие детей плохо дифференцировано: они плохо различают звуки, цвета, формы, величины и т. п. Здесь очень полезны соответствующие упражнения Монтессори.

Точно так же плохо отдифференцированы от чувств и мысли, воспоминание и воображение умственно-недоразвитых. Так, например, то, что поразило их чувство, они обыкновенно представляют преувеличенным, а то, что не затронуло их чувств и интересов, они обыкновенно забывают; желательное они обыкновенно представляют уже существующим.

щим. Плохо отдифференцированы также их воспоминания и фантазии от действительных восприятий, благодаря чему они часто впадают в иллюзии и плохо различают действительное от воображаемого. Их представления сбивчивы и смешиваются одно с другим. Так, например, рыба может представляться с рядом черт человеческих и млекопитающих. Особо трудно им расчленять свои представления, отделять существенное от деталей и т. п. Вот почему они стремятся обыкновенно воспроизводить буквально, а, с другой стороны, не узнают старого, если оно слегка изменено. Это объясняется тем, что их представления слишком расплывчаты, мало расчленены. Педагогу необходимо в обучении учесть все эти особенности детей. Ему необходимо систематически приучать детей обращать внимание на объективные признаки предметов, воспитывать в них, так-сказать, установку на объективное. С другой стороны, ему надо, преподавая, помогать детям обособлять и расчленять свои представления, следя, чтобы не получалась в голове учеников каша.

Итак, познание умственно-недоразвитых отличается слабостью дифференцированностью и расплывчатостью. Мышление же их отличается отсутствием логичности. Умственно-недоразвитый не сопоставляет своих мыслей: они, так-сказать, существуют рядом друг с другом, но не соприкасаются. Благодаря этому, он не замечает противоречий в своих мыслях и плохо умеет связывать мысли, вследствие чего связь явлений, отношения между ними мыслятся им очень несовершенно. Вследствие этого он плохо разбирается во всякого рода отношениях. Логические обобщения для него непосильны, и даже анализ и различение ему трудны. Он не нуждается в доказательствах и сам не умеет доказывать. Он некритичен, не производит проверки. Он очень доверчив ко всему и всем, в том числе и к себе. Доверчивость, легковерность и самоуверенность бросаются в глаза при знакомстве с ним. Эти несовершенства мышления умственно-недоразвитых детей должны быть учтены учителем. Что же касается того, как воспитать в нем более совершенное мышление, то это уже чисто педагогический вопрос, которым мы не станем заниматься здесь. Интересующихся я отсылаю к соответствующим главам своих книг: «Основы педагогики» и «Педагогика».

3. Ученики с высоким JQ.

1. Почему дети с высоким JQ трудные ученики? Вероятно, вас очень удивляет, что я зачисляю в разряд трудных учеников детей с очень быстрым развитием. Поэтому мне необходимо разъяснить это. Кого мы называем трудным учеником? Понятие «трудный ученик» можно употреблять и в

объективном, и в субъективном смысле. С объективной точки зрения, трудный ученик—такой, по отношению к которому работа учителя оказывается малопроизводительной. С субъективной точки зрения, трудный ученик—такой, с которым учителю трудно, тягостно заниматься, который требует от учителя много работы. И с той, и с другой точки зрения, как мы сейчас увидим, дети с высоким JQ —трудные ученики. Наша сотрудница т. Дьяконова исследовала, как изменяется JQ детей во время пребывания в школе. При этом она отдельно обследовала детей с низким, средним и высоким JQ , особо выделив детей служащих. Все эти дети ежегодно подвергались ментиметрическому измерению (измерению ума) по тестам Бине-Берта. Вот результаты для детей с низким JQ :

Дети рабочих с низким JQ .

Обследование	Годы поступления в школу		
	1924	1925	1926
Первое	---	65,9	68,9
Второе	68,1	75,6	79,7
Третье	71,7	75,6	—
Конечная разница в JQ . .	+3,6	+9,7	+10,8

Дети служащих с низким JQ .

Обследование	Годы поступления в школу		
	1924	1925	1926
Первое	—	67,3	68,5
Второе	69	75,9	79,5
Третье	69,1	80,1	—
Конечная разница в JQ . .	+0,1	+12,8	+11,0

Вы видите, стало-быть, что дети с низким JQ определенно ускоряют свое умственное развитие в школе. Для детей приема 1925 и 1926 гг. прибавка в JQ составляет 10 и больше процентов. Это значит, что, учась в школе, они умственно развивались не только своим обычным темпом, но выиграли еще около целого года по уму. Так, например,

поступившие в 1926 г. восьмилетки дети рабочих, имевшие по уму $5\frac{1}{2}$ лет, через год пребывания в школе имели уже не $6\frac{1}{2}$ лет по уму, как следовало бы ожидать, а 7 лет $2\frac{1}{2}$ месяца. За год они выросли по уму на 1 год $8\frac{1}{2}$ месяцев. По отношению к ним школа может быть удовлетворенной результатами своей работы. Школа дала им чуть ли не вдвое больше, чем можно было бы предполагать.

Возьмем теперь детей с средним IQ, этих типичных «середняков» школы:

Дети рабочих с средним IQ.

Обследование	Годы поступления в школу		
	1924	1925	1926
Первое	—	81,2	82,6
Второе	82,1	87,7	83,8
Третье	79,1	84,0	—
Конечная разница в IQ . .	—3,0	+2,8	+1,2

Дети служащих с средним IQ.

Обследование	Годы поступления в школу		
	1924	1925	1926
Первое	—	82,0	82,2
Второе	85,1	85,7	88,1
Третье	85,9	86,4	—
Конечная разница в IQ . .	+0,8	+4,4	+5,9

Здесь, кроме детей рабочих приема 1924 г., мы видим также прирост IQ, т.-е. увеличение быстроты умственного развития, но этот прирост гораздо меньший, чем у детей с низким IQ. Школа лишь немного ускоряет умственное развитие детей с средним IQ. Их IQ в школе почти стационарно, изменяясь в положительную сторону на немного. При этом обращает внимание, что дети служащих несколько больше прибавляют IQ. Я объясняю это тем, что благоприятным влиянием школе труднее преодолеть неблагоприятные влияния, экономические и культурные, домашней среды детей рабочих. Но как бы там ни было, школа дви-

гает вперед детей с средним JQ в меру их темпа умственного развития и даже немного ускоряет этот темп. По отношению к детям с средним JQ школа делает то, что ей полагается, и даже немного больше. Правда, по отношению к детям с низким JQ школа, как мы видели, делала вдвое больше, чем ей полагалось, если считать, что ей полагается продвигать детей вперед в меру их JQ. Школа может быть очень довольной результатами своей работы по отношению к детям с низким JQ и может быть удовлетворенной по отношению к детям с средним JQ.

Посмотрим теперь, как обстоит дело с детьми с высоким JQ.

Дети рабочих с высоким JQ.

Обследование	Годы поступления в школу		
	1924	1925	1926
Первое	—	97,5	—
Второе	102,2	97,0	—
Третье	90,8	83	—
Конечная разница в JQ . .	—11,4	—14,0	—

Дети служащих с высоким JQ.

Обследование	Годы поступления в школу		
	1924	1925	1926
Первое	—	102,5	98,1
Второе	103,5	107,5	90,9
Третье	100,6	97,5	—
Конечная разница в JQ . .	—2,9	—5,0	—7,2

Вы видите здесь определенно мрачную картину: школа задерживает умственное развитие детей с высоким JQ. Мы это видим на детях всех приемов и разных социальных групп.

Иногда приходится встречаться с пренебрежительным отношением к детям с высоким JQ: это, мол, дети обеспеченные и высоко-культурных социальных групп, и наша школа не может брать на себя по отношению к ним доба-

вочных обязательств. По-моему, это—легкомысленное утверждение, основанное на недостаточном знании фактов. Вы видите, что максимально страдают как-раз дети рабочих с высоким JQ, в то время как благоприятная домашняя среда детей служащих, вероятно, задерживает снижающее влияние школы. Это тем более плохо, что детей рабочих с высоким JQ вообще не так уж много: так, например, в 1926 г. их (год рождения—1918 г.) поступило так мало, что мы даже не могли включить их в наше обследование. Снижающее JQ влияние школы сказывается, в первую очередь, на самых развитых детях рабочих, и потому это очень, очень важный вопрос, требующий самого серьезного рассмотрения.

В чем же дело? Почему школа так влияет на развитие детей с высоким JQ? Возьмем детей приема 1925 г., относительно которых у нас имелось наиболее всего материала, и составим следующую таблицу для всех трех групп (с низким, средним и высоким JQ):

Дети рабочих, поступившие в 1925 г.

JQ в 1925 г.	65,9	81,2	97,5
JQ в 1927 г.	75,6	84,0	83,0

Дети служащих, поступившие в 1925 г.

JQ в 1925 г.	67,3	82,0	102,5
JQ в 1927 г.	80,1	86,4	97,5

В 1925 г. разница между JQ детей рабочих с низким и высоким JQ равнялась 31,6, а через два года эта разница оказалась равной всего 7,4. Получилось огромное выравнивание детей: очень развитые дети стали середняками, и сильно приблизились к середнякам и дети умственно-недоразвитые. Сходную картину дает JQ детей служащих: разница между JQ крайних групп была в 1925 г. 35,2, а в 1927 — 17,4. Разница, однако, в том, что здесь стали середняками умственно-недоразвитые дети, в то время как очень развитые дети лишь немного приблизились к ним.

Одно из самых упорных стремлений учителя—«выравнивать» группу. Результаты такого «выравнивания» мы видим. Наши таблицы ярко демонстрируют нивеллирующие действия школы. Школа нивеллирует детей, делая их всех в большей или меньшей степени середняками. Особенно нивеллирует она детей рабочих, притом самым развитых из них. Эти яркие данные трехлетнего наблюдения над несколькими сотнями детей подтверждают, в сущности, хорошо известный всякому вдумчивому учителю факт: наименее выигрывают от школы наиболее развитые ученики. По отношению к ним работа школы является наименее производительной, она даже тормозит темп их умственного раз-

вития, дела
назвав дет
плохо спра
и с субъек
таю, дети
ной паралл
и паспортн
зом, умств
ким JQ (в
и высокое
развитые
особых па
за тем, что
отнекивали
ми. Но те
брались на
ходило
Помимо то
жающая J
развитыми
тельные у
материале
подготовл
нужен сил
тику и не
их бросае
ставить из
например,
нее умств
шина иссл
что в то
нем, сдела
пы надела
время все
нообразна
ваемым к
(в некото
в то врем
V = 38, у
родность.
дети, в ср
среди них
ни грамот
тельно во
раженным
совой шк
прав, наз
ученикам

вития, делает его более медленным. Вот почему я был прав, назвав детей с высоким IQ трудными учениками; школа плохо справляется с ними. Но их можно назвать трудными и с субъективной точки зрения. В той школе, где я работаю, дети распределяются по параллелям так, чтобы в данной параллели учились дети одного и того же умственного и паспортного возраста, с одним и тем же IQ. Таким образом, умственно-недоразвитые дети, середняки и дети с высоким IQ (в школьных условиях высокий умственный возраст и высокое IQ обычно совпадают, так как в классе наиболее развитые дети обыкновенно наиболее молодые) учатся в особых параллелях. Так вот, вначале учителя очень гнались за тем, чтобы получать группы с высоким IQ, и всячески отнекивались от группы с умственно-недоразвитыми детьми. Но теперь наоборот: в этом году последние группы брались на расхват, а в группы с высоким IQ учителей приходилось назначать администрации школы. В чем дело? Помимо того, что учителю не дает удовлетворение его снижающая IQ детей деятельность, работа с умственно очень развитыми детьми имеет ряд трудностей. Это очень требовательные ученики, нуждающиеся в богатом и разнообразном материале. Мало знающий учитель их не удовлетворит, неподготовленность и ошибки его они быстро замечают. Им нужен сильный учитель, слабый же вызывает у них критику и не пользуется авторитетом. Еще одна особенность их бросается в глаза: очень большая разнородность. Составить из них однородную группу невозможно. Возьмем, например, их орфографию. В общем, они, конечно, грамотнее умственно-недоразвитых. По моему заданию т. Белешина исследовала правописание 2-й группы. Оказалось, что в то время как умственно очень развитые дети, в среднем, сделали в данном диктанте 16% ошибок, средние группы наделали 32 и 23%, а отсталая—53% ошибок. Но в то же время все же грамотность очень развитых ребят крайне разнообразна. Разнообразие в педологии измеряется так называемым коэффициентом вариации, обозначаемым буквой V (в некоторых книгах он обозначается буквой C). Так вот, в то время как у умственно-недоразвитых по орфографии $V = 38$, у очень развитых $V = 63$. Это — огромная разнородность. Конкретно говоря, это значит, что хотя развитые дети, в среднем, пишут грамотнее остальных, тем не менее среди них большое разнообразие: имеются в высшей степени грамотные, но есть и очень неграмотные. И так решительно во всех отношениях. Эти ученики — дети с резко выраженными индивидуальными отличиями. Вот почему в массовой школе с ними очень трудно работать. Как видите, я прав, называя умственно очень развитых детей трудными учениками.

2. *Здоровье и физическое развитие детей с высоким IQ.* Что же представляют собою дети с высоким IQ, и прежде всего каково их здоровье? В 1924 г. в Соед. Штатах Национальным Обществом по изучению воспитания был издан специальный сборник о таких детях. Его данными я и буду преимущественно пользоваться как по отношению к здоровью и физическому развитию, так и по отношению к другим качествам детей с высоким IQ.

По данным Термена, 52% их были вскормлены исключительно грудью, и 74% пользовались «прекрасным» или «хорошим» здоровьем на первом году жизни. У 44% мальчиков с IQ выше 140 и у 34% таких же девочек были удалены аденоиды, в то время как в контрольной группе обычных детей аденоиды были удалены только у 28% мальчиков и 17% девочек. Дефекты слуха, общая слабость и органические расстройства встречаются у детей с высоким IQ гораздо реже, чем у других, но зрение их немного хуже. «Нервных» среди них меньше. Сон их обычно лучший. В общем, дети с высоким IQ имеют здоровье выше среднего. Недостатки слуха, носовые болезни, испортившиеся зубы, рахит, плохое питание и больные легкие встречаются у них крайне редко. Около 10% имели сколиоз, лордоз, кифоз. Сердце, кровь, моча редко уклонялись от нормы. Антропометрические данные (вес, рост и т. п.) у них, в общем, выше, чем у других детей.

Таковы данные Термена относительно 643 детей с IQ выше 140 в возрасте 5—10 лет. Эти данные находят подтверждение в обследовании Хеллингуорза и Тейлора детей с IQ выше 135. Они нашли, что эти дети вовсе не маленькие и слабые, как это часто думают. Наоборот, они выше, тяжелее и полнее других детей. Точно так же они сильнее остальных. Однако, надо сделать большую оговорку. Все это верно, когда речь идет о детях с высоким IQ, как группе, но отдельные дети с высоким IQ могут и не быть таковыми. Нельзя говорить, что дети с высоким IQ таковы потому, что они высоки, тяжелы и сильны. Нельзя говорить также, что они высоки, тяжелы и сильны потому, что у них высокое IQ. «Мы можем только сказать, что умственно-развитые дети, как группы, больше и сильнее в данные годы, поскольку мы их измерили».

Но почему обыкновенно думают, что очень развитые дети — болезненные и хилые? Я объясняю это тем, что дети с высоким IQ обычно самые молодые в данном классе, и учитель оставляет их с их одноклассниками, т.-е. с более взрослыми. Так получается у него своеобразная иллюзия.

3. *Психологическая характеристика детей с высоким IQ.* Чаще всего упоминается и легче всего бросается в глаза легкость и быстрота, с которой дети с высоким IQ усваивают

новое, их
шее время
так же бы
а также
След

обобщати
суть, ула
зультаты
ливость —
интересуе
чает наук
рисовани
вает все
(Девис).
вен. Имен
когда он
исследова
объектив
характер
высшей с
когда они
отношени
Их работ
рактором.

Дети
но письме
ных прои
В рисова
умеют пр
ной цели.

По о
большим
ностью, р
других.
людьми
щей. Име

Все в
бочно пр
только к
К сожал
зуется п
энергии»
ются как
Это в вы
ким IQ м
140, эти
характер
ваются д

новое, их способность поглощать данный материал в меньшее время, чем это бывает у обыкновенных детей. Точно так же бросается в глаза сила и устойчивость их внимания, а также настойчивость их в целевой установке.

Следующая характерная для них черта — способность обобщать и быстрая понятливость. Они быстро схватывают суть, улавливают и связывают сходства, предвосхищают результаты. Таким образом, внимание, ассоциации и ум, понятливость — самое характерное для них. «Одаренный ребенок интересуется не одним, а многим. Его круг интересов включает науку, ручной труд, изучение природы, спорт, музыку, рисование, технику, политику, — короче говоря, он охватывает все поле человеческих стремлений и деятельности» (Девис). Он очень любознателен и предприимчив, инициативен. Именно эти дети в первую очередь окружают учителя, когда он показывает что-либо или рассказывает. Они полны исследовательского духа. Их ум широк и в то же время объективен в том смысле, что именно для них более всего характерно объективное отношение к проблемам. Также в высшей степени сильно развита у них способность «знать, когда они не знают» и самокритицизм, а также критическое отношение к другим, переходящее иногда в тонкий юмор. Их работы отличаются оригинальностью и творческим характером.

Дети с высоким IQ отличаются развитием речи, особенно письменной. В музыке им лучше дается оценка музыкальных произведений, и они менее монотонны и в исполнении. В рисовании они лучше понимают теорию рисования и лучше умеют приспособлять свой графический материал для данной цели.

По отзывам учителей, дети с высоким IQ отличаются большим самообладанием и сдержанностью, а также надежностью, развитой ответственностью и уважением к правам других. Они обладают хорошим умением обращаться с людьми и обыкновенно пользуются авторитетом у товарищей. Именно из них обыкновенно выходят вожаки.

Все вышесказанное убеждает нас в том, что очень ошибочно представлять детей с высоким IQ исключительно только как очень умных детей. «Только ум» не существует. К сожалению, у нас среди некоторой части психологов пользуется признанием мнимый «закон однополюсной траты энергии». По этому «закону», между прочим, ум и воля являются как бы противоположными полюсами, антагонистами. Это в высшей степени неверно, и на примере детей с высоким IQ мы видим это. По данным Термена о детях с IQ выше 140, эти дети (по характеристикам педагогов и родителей) характеризуются силой воли и настойчивостью, т.-е. оказываются детьми с очень развитой волей. Они превосходят

остальных детей не только интеллектуальными, но также общественными и практическими интересами. В эмоциональном отношении они отличаются эмоциональной сдержанностью, но отнюдь не бедностью эмоций; наоборот, их эмоции гораздо богаче и сложнее, гораздо менее примитивны, чем остальных детей. Таким образом, дети с высоким IQ вовсе не «только ум». Такого вообще не существует: очень развитой ум теснейшим образом связан с очень развитой волей и очень развитыми эмоциями. Выделяя детей по уму, мы выделяем их тем самым по комплексу самых различных качеств, тесно связанных друг с другом.

Это очень важный вывод. Мы устанавливаем, таким образом, комплекс высоко развитого поведения: сильное внимание, прекрасно действующий ассоциативный аппарат, понятливость, инициативная ярко целенаправленная и целеустойчивая воля, развитая речь, эмоциональная сдержанность. Мы видим, что недоразвитый ребенок характеризуется противоположным комплексом: слабое внимание, бедные и медленные ассоциации, непонятливость, пассивная, легко отвлекаемая воля, слабое развитие письменной речи у школьников, эмоциональная несдержанность. Там мы смогли объяснить все эти недостатки слабым развитием новейшего (большого и, в частности, лобного) мозга. Естественно предположить теперь, что комплекс признаков, иначе говоря, симптомокомплекс детей с высоким IQ объясняется, наоборот, сильным развитием у них новейшего мозга.

4. Дети с высоким IQ в школе. На американских детях Термен нашел, что в то время, как обследованные им дети имели, в среднем, $IQ = 152$, т.-е. опередили своих ровесников в умственном развитии на 52%, они опередили ровесников в смысле школьного продвижения (номер группы) всего на 14%. Поясним это на примере. Предположим, эти дети — десятилетки. Тогда вышесказанное означает, что в то время, как они по уму старше своих ровесников на 5,2 года, по номеру группы они старше их всего лишь на 1,4 группы. Таким образом, в школе умственно очень развитые дети учатся в группе, очень не соответствующей (гораздо ниже) их умственному развитию.

Что же отсюда следует для их знаний? Тот же Термен при помощи тестов на школьную осведомленность нашел, что дети с высоким IQ по школьным знаниям превосходят своих ровесников на 35%. Это значит, что взятые нами для примера десятилетки имели по уму 15,2 года, по знаниям, всего только 13,5. То, что они учатся не в соответствующей их умственному развитию группе, неблагоприятно отразилось на их знаниях: их знания отстали от их умственного развития на 1,7 года. И все же даже по знаниям они, в среднем, на

2,1 года выше своей группы. Они знают гораздо больше, чем это требуется в их группе.

Это расхождение между умственным развитием этих детей, их знаниями и их нахождением в данной группе не может не отражаться на их поведении в школе. Было бы ошибочно представлять себе их как полное совершенство. Наоборот, учителя нередко жалуются на их недостатки. Таких основных недостатков два. Первый — лень и неаккуратность. Тип способного, но ленивого ученика общеизвестен. Легко догадаться о причине этой лени. Предлагаемый учебный материал слишком легок и слишком элементарен. Как элементарный, он скучен для них. Как на слишком легком, на нем не могут выработаться трудовые привычки.

Второй недостаток детей с высоким IQ — довольно часто наблюдающееся среди них тщеславие. Этот ребенок, в своем роде, «первый в деревне». Его постоянно хвалят и ставят в пример, как лучшего ученика. Он — «вне конкурса». С ним никто не конкурирует, и первенство его общепризнано. Невольно у него развивается тенденция считать себя «первым в городе». Нечего говорить, сколько горьких разочарований готовит это в будущем. Так, вследствие пребывания среди «низших себя», у детей с высоким IQ иногда развивается тщеславие. В той школе, где я работаю, дети с высоким I и IQ выделены в особую параллель, и я никогда не забуду моих первых впечатлений от них, собранных вместе. Я расскажу вам, для примера, что произошло с такой параллелью у нас в шестых группах. У нас в школе приняты различные меры, чтобы выделенные группы не отличались, как «развитые», «слабые», «сильные», «отсталые» и т. д. Все эти слова изгнаны из употребления. Вместо этого все группы школы перенумерованы от первой до последней, причем номера нарочно идут в беспорядке. Эти меры вполне достаточны для маленьких: они просто ученики 8-ой или 15-ой группы. Но старшие ребята, конечно, разбираются в этом, и потому, когда мы вводили такую перегруппировку в первый раз, мы очень боялись, не отразится ли это на самочувствии детей. Но то, что произошло, было для нас неожиданностью. В первый же день собранные вместе дети с высоким I и IQ, отличавшиеся до сих пор повсюду своей организованностью, передрались и перессорились друг с другом. Среди них оказалось много «командиров» с очень индивидуалистической психологией, склонных не считаться с другими, повелевать ими, избалованных послушанием товарищей (среди них оказалось много старост и вожakov). И с первого же дня именно этим детям учителя стали ставить в пример «тихие» и дружные группы, состоящие из менее развитых учеников. Но эти группы ставились нашим детям в пример не только из-за «дружности», но также и из-за аккуратности и при-

лежания. Наши группы с высоким *J* и *JQ* были неистощимы в вопросах учителю, но порядочно небрежничали в работе, особенно механической или требующей заучивания и усидчивости. В этих детях приятно поражает ярко выраженное стремление к оригинальному творчеству: так, например, они обычно стремятся переделать данное указание, изменить его, сделать по-своему, а не механически подражать. Но это же стремление делает для них очень неприятной исполнительную механическую работу. Эти дети, с обычно очень ярко выраженной целевой установкой, предпочитают нередко скакать прямо к цели, не очень задерживаясь на препятствиях. Если умственно недоразвитый ученик, вообще не любящий писать, из разных видов писания, предпочитает само себе довлеющее механическое списывание, то ребенок с высоким *JQ* очень любит писать как-раз сочинение, но больше увлекается замыслами этих сочинений и в глубине души предпочел бы, чтобы эти сочинения сами написались. По отзывам ряда учителей, самые лучшие по внешности тетради — тетради не этих детей.

Надо, однако, отметить, что эти недостатки — лень, неаккуратность и небрежность в работе, тщеславие, стремление к командованию, чрезмерный индивидуализм и эгоизм — бросались в глаза лишь в первое время. Дети с высоким умственным развитием обладают большим самокритицизмом и быстрой приспособленностью и понятливостью. Поэтому они довольно легко и быстро отделяются от этих недостатков, если замечают их и оказываются в среде, не способствующей развитию их.

Кстати, рассею здесь еще один предрассудок относительно умственно выдающихся детей. Иногда думают, что эксцентричность, странности, чуть ли не психопатия часты у этих детей. Это — очень неверное мнение. Умственно выдающийся ребенок вовсе не странный ребенок, не чужак. Но это — очень оригинальный ребенок в смысле творчества и ярко выраженных черт характера. Это — сверх-норма, а не ненормальность.

5. *Воспитание умственно выдающихся детей.* По очень обстоятельным исследованиям Майера, в том случае, если дети разгруппировываются по параллелям сообразно их *J* и *JQ*, дети, которые случайно, по ошибке, попали в высшую группу, чем следовало, могут получить даже пользу от этой ошибки, но дети, попавшие в несоответственно низкую группу, страдают. Этот вывод Майера еще раз подтверждает, как вредно детям с высоким *J* и *JQ* учиться в обычной группе по обычной программе и обычным методам.

Но и выделение этих детей в особые группы не решает вопроса. Данные американских исследователей показывают, что в этих группах дети, в лучшем случае, лишь немного

больше
данным
дети уч
абсолют
жением
отлича
имеем
группы
пребы
в общ

О
но вы
вались
детей.
жем в
заране
групп
чим с
мы уж
дифер
чем п
тей, а
руют
это к
выш
му со
как п
тиям
ствен
же с

Р
жден
полес
ся по
подр
ведо
смен
ны и
авто
план
руж
дети
смен
при
силь
бых
гие
тей

больше успевают, чем они же в обычных группах. По моим данным, снижение IQ происходит и в тех случаях, если эти дети учатся в особых группах, притом снижение это бывает абсолютно иногда очень большим; сравнительно же с снижением IQ этих детей в обычных группах — лишь мало чем отличается в положительную сторону от последнего. Мы не имеем права говорить, что выделение этих детей в особые группы полезно для них. Мы можем говорить только, что пребывание в особых группах для них менее вредно, чем в общих.

Обычно опасаются создания особых групп для умственно выдающихся детей с классовой точки зрения, не создавались бы особые группы для бедняцких и интеллигентских детей. Я не считаю это возражение основательным. Мы можем всегда регулировать классовое соотношение в группе заранее определенным процентом детей разных социальных групп. По отношению же к школам с исключительно рабочим составом это возражение и вовсе отпадает. Наконец, мы уже знаем, что и в смешанной группе дети фактически дифференцированы на «лучших» и «худших» учеников, причем первые обычно рекрутируются из интеллигентских детей, а последние — из бедняцких. В школах же, где группируют детей по параллели на основании успеваемости, а, ведь, это как-раз сейчас и практикуется повсюду, создаются в высшей степени яркие по своему однообразному классовому составу группы интеллигентских и бедняцких детей, так как школьная успеваемость, подготовка к школьным занятиям гораздо больше зависит от социальной среды, чем умственное развитие. В этом случае группировка по I и IQ даже с классовой точки зрения является шагом вперед.

Но уж совершенно ошибочно утверждение, что нахождение в смешанной группе умственно выдающихся детей полезно для умственно-недоразвитых: последние пользуются помощью первых, состязаются с ними, тянутся к ним и подражают им. Все это неверно. Никто не конкурирует с заведомо более сильным. Наоборот, последний подавляет: в смешанных группах умственно-недоразвитые дети вытеснены из органов самоуправления и не пользуются никаким авторитетом. Они совершенно забиты, оттеснены на задний план. Изучение детских компаний неизбежно всегда обнаруживает, что тянутся и сближаются друг с другом обычно дети с одинаковым I и IQ. Умственно недоразвитые дети и в смешанных группах, таким образом, обособлены, но лишь при ежедневно подчеркиваемом неравенстве. Помощь же сильных выражается чаще всего в делании работы за слабыми, а вовсе не в обучении их. Гораздо основательней другие возражения. Единой группы умственно выдающихся детей фактически не существует. Свойство этих детей — иметь

очень сильно выраженные индивидуальные особенности. Но они очень отличаются друг от друга. Даже по IQ их мы встречаемся здесь с крайним разнообразием. Еще большее разнообразие по знаниям и интересам. Один выдается в одном отношении и увлекается одним, например, чтением, другой — математик и т. д. Мечтать создать однородную группу умственно выдающихся детей значит не понимать своеобразие этих детей. Это своеобразие тем больше, чем развитее эти дети.

Другое неудобство подобных групп связано с учителем. По моим наблюдениям, иногда интеллектуальная сила такой группы приводит к тому, что учитель бездействует, проходя только обычную программу, а вместе с ним бездействуют и дети. Таким образом год прогуливается. Занятия с такой группой predisполагают и учителя к небрежности. Но не лучше бывает и тогда, когда учитель, наоборот, увлекается и занимается с этими детьми по расширенной программе. Эта «система обогащения», состоящая в том, что проходится обычная программа, но с деталями на богатом материале, с массой упражнений, не приносит пользы. Дети с высоким IQ, как мы видели, очень разнородны. Система же обогащения подвергает их равной обработке, притом очень интенсивной. Таким образом, происходит нивелировка, при этом очень энергичная. Вот почему некоторые высказываются за «систему ускорения»: дети с высоким IQ проходят обычный школьный курс, но в более короткое время. Обычно возражения против этой системы сводятся к следующим трем основным: 1) эта система вредно отзывается на здоровье ребенка, 2) усиливает его нервозность, 3) делает его худшим учеником. Ни известные мне литературные данные, ни мой личный опыт (мы практиковали два раза систему ускорения в двух группах I ступени) не дают никакого материала, подтверждающего эти возражения. Вероятно, эти возражения представляют собою чрезмерно широкое обобщение отдельных случаев. Я бы привел против системы ускорения другое возражение: как и система обогащения, она, по моим материалам, не застраховывает от снижения IQ. Нивелирующее влияние школы, ведущее к понижению высокого IQ, проявляется и здесь.

Единственный выход из положения я вижу в индивидуализации обучения детей с высоким IQ. Эта индивидуализация состоит в том, что они проходят обычную программу обычным темпом, как все остальные ученики, но остающийся у них, вследствие их высокого IQ, излишек свободного времени не остается незаполненным. Он заполняется индивидуально каждым таким ребенком его любимыми занятиями. Группу детей с высоким IQ никогда нельзя рассматривать как однородную группу; в ней один ребенок имеет

IQ=1
томие
тям в
у одн
полне
ни, а
индив
дуаль
ляемо

Дети
сти.
виде
что,
цион
шой
боре
обесп
гда о
обяза
ченно
ляемо
мена
выпр

Р
доста
Педо
прос
ные
ного
следо
перв
тей,
прим
лови
цифр
учит
в его
трех
чело
став
вып
век.
ры,
спус

$IQ=100$, а другой $IQ=135$; один увлекается почему-то анатомией, а другой сочинениями. Школа должна дать этим детям возможность отдаться этим своим увлечениям. При этом у одного на эти свои любимые занятия остается, после выполнения обязательного минимума, одно количество времени, а у другого — гораздо большее или меньшее. Значит, индивидуализация проявляется в дополнительных индивидуально-избранных занятиях и в различном времени, уделяемом разными учениками на эти дополнительные занятия.

И еще в одном должна проявиться индивидуализация. Дети с высоким IQ обычно инициативные, творческие личности. Метод этих добавочных занятий я не представляю в виде для них отдельных уроков по отдельным предметам, что, вследствие разнообразия этих предметов, организационно невозможно. Детям надо предоставить очень большой простор для их инициативы и самостоятельности в выборе пути для своих занятий. При этом творчеству их надо обеспечить возможности проявляться. Высказываемое иногда опасение, что дети увлекутся этими занятиями в ущерб обязательному минимуму, по моим наблюдениям, преувеличенное: дети с высоким IQ , благодаря быстрой приспособляемости, обычно хорошо регулируют свои дела, и если временами перегибают палку, то не надолго и быстро снова выпрямляются.

4. Ученики-дезорганизаторы

Кроме неуспевающих учеников, учителю много хлопот доставляют и ученики-дезорганизаторы. Что с ними делать? Педолог и здесь не спешит с советом. Сначала он ставит вопрос, что представляют собою эти дети. Я сообщу вам данные обследования учеников-дезорганизаторов, произведенного под моим руководством гг. Гарант и Сизовой. Это обследование относится к московской школе, притом к трем первым группам. Оказалось, что из общего количества детей, учащихся в параллелях первых трех групп, выделяется примерно 8% ребят-дезорганизаторов. Это, в среднем, 2 с половиной ребенка на группу. Теперь, когда мы выявили эту цифру, мы начинаем понимать, почему на школьных советах учитель всегда говорит, примерно, такую фразу, что: «все в его классе было бы благополучно, если бы вывели двух-трех человек, которые мешают работать». Эти «два-три» человека, которые мешают работать, и есть эти 8%. Представьте себе, что мы послушались бы нашего педагога и выполнили бы его просьбу: вывели бы этих двух-трех человек. Он, конечно, вздохнул бы очень облегченно, но до поры, до времени. Немного погодя, эти 8% вновь появятся и спустя несколько месяцев, — «все в его группе было бы

хорошо, если бы не два-три человека». Вот почему обычное исключение ребят есть переливание из пустого в порожнее. Это значит тешить себя иллюзиями. Масса, при отсутствии воспитательной работы именно в массе, все-равно будет поставлять нам этих дезорганизаторов. Эти 8% — продукт данной массы.

Кто по полу эти дезорганизаторы? Почти все они — мальчики. Значит, шутливо выражаясь, вопрос о дезорганизаторах — это мужской вопрос в школе. Мальчик с большим трудом укладывается в обычные рамки школьного режима.

Поставим наших дезорганизаторов на весы, а также измерим их рост. Мы находим, что около 80% дезорганизаторов легче нормы по весу (нормой мы условно считаем средний вес ровесников этих детей в этой же школе). По росту 60% дезорганизаторов ниже нормы. Наконец, по отношению веса к росту (так называемому относительному весу) в первой группе ниже нормы — 58% дезорганизаторов, во второй группе — 65%, в третьей — 89%. Значит, дезорганизатор, в среднем, более легкий, более низкий и более худой ребенок. Представление о дезорганизаторе, как о силаче, — неверное представление. Если он иногда кажется таким, то только потому, что он сопоставляется не с ровесниками своими, а с одноклассниками. Конечно, и здоровье его хромает: резко увеличенные лимфатические железы имеются у 97% дезорганизаторов, т.-е. почти у всех; открытый активный туберкулез у 28%; органические болезни сердца у 19%, т.-е. из 5 дезорганизаторов один имеет органическую сердечную болезнь. Это заставляет нас отнестись с гораздо большим вниманием к здоровью и питанию дезорганизаторов. Закрадывается такая мысль: уже не потому ли они дезорганизаторы (не все, конечно, не сплошь), что они — люди больные, истощенные, плохого питания. Мы великолепно знаем, что взрослый туберкулезный человек раздражителен; взрослый человек плохого питания, который скоро устает, тоже раздражителен. Но только взрослый сдерживается, если он раздражителен, а ребенок начинает выходить из себя, драться и т. д. Поэтому одним из хороших средств ослабления школьной дезорганизованности являются школьные завтраки, налаживание в школе хорошего питания. Мы знаем, что если человек покушал, он становится более добродушным и более уживчивым. С другой стороны, представьте себе психологию ребенка, — туберкулезного, малокровного, с повышенной нервной возбудимостью, — который пришел в школу натошак, который до часу ничего не ел, которому на уроках приходится работать, а во время перемен — шум и гам и, фактически, ему нет отдыха.

Посм
учатся на
пах поло
умственн
ребят, а
этой груп
пы, в сре
гие дети,
видим и
рой групп
6 месяцев
средний
а для дез
по уму —
по умстве

По у
ганизатор
1/4 (24%);
мерно, 1/2
остальны
группу, т
низаторо

Како
бы думат
что он ум
нельзя, т
виты так
что они
что они
и умстве
ваемость
ганизова
ный педа
ванный
тому что
не може
тие ребя
правильн
бляют
только п

Како
интересу
детей от
ники лю
ров мы
(так же
интересу
Мастерс

Посмотрим далее, каково умственное развитие и как учатся наши дети-дезорганизаторы. Здесь в различных группах положения будут различные. В первой группе средний умственный возраст составляет 6 лет 9 месяцев для обычных ребят, а средний умственный возраст дезорганизаторов в этой группе — 6 лет 8 месяцев, т.-е. дезорганизатор 1-й группы, в среднем, такого же умственного развития, как и другие дети, и ничем от них не отличается. Ту же картину мы видим и во второй группе: средний умственный возраст второй группы — 8 лет 8 месяцев, а для дезорганизаторов — 8 лет 6 месяцев. Но в третьей группе картина резко меняется: там средний умственный возраст всех ребят — 10 лет 2 месяца, а для дезорганизаторов этой группы мы имеем, в среднем, по уму — 8 лет 4 месяца, — почти на два года они отстают по умственному развитию от своих одноклассников.

По успеваемости картина такая. Первогруппники-дезорганизаторы: среди них хорошие ученики и составляют почти $\frac{1}{4}$ (24%); средние ученики — 41% и плохие — 35%, т.-е., примерно, $\frac{1}{3}$. Значит, $\frac{1}{4}$ хороших учеников, $\frac{1}{3}$ — плохих и остальные — средние ученики. Если мы возьмем третью группу, то увидим, что там уже плохо учатся 70% дезорганизаторов.

Какой вывод можно из этого сделать? Ошибочно было бы думать, что ребенок делается дезорганизатором потому, что он умственно не развит или плохо учится. Этого думать нельзя, так как видите — вначале они хорошо учатся и развиты так же, как и остальные ребята, но то обстоятельство, что они — дезорганизаторы, мешает им учиться. А потому, что они плохо учатся и плохо используют школу, поэтому и умственное развитие их начинает отставать. Не успеваемость — причина дезорганизованности, а, наоборот, дезорганизованность — причина неуспеваемости. И отсюда опытный педагог выводит следствие: когда получен неорганизованный класс, то первым делом надо организовать его, потому что, пока он не организован, никаких занятий быть не может: успеваемость будет низкая, и умственное развитие ребят будет все снижаться. И мы знаем, как — вполне правильно — опытные педагоги всю свою энергию употребляют вначале на организацию класса или школы и уже только потом развивают обычную работу.

Каково же отношение этих ребят к школе? Как они интересуются школой? Мы избавили наших неуспевающих детей от напраслины на них и выяснили, что последние ученики любят учиться больше первых. Но про дезорганизаторов мы этого сказать уже не можем. Даже в первой группе (так же и в других) больше половины дезорганизаторов не интересуются учебой. Что же их больше всего интересует? Мастерские и спорт. Нам надо сделать отсюда педагогиче-

ский вывод, и я поставил бы вопрос, не слишком ли большой разрыв получается между школьной работой и интересами этих ребят, и поэтому не слишком ли трудно для них приспособление к школьным порядкам. Они — любители спорта и ручного труда и, когда они попадают в рамки сидячей школьной жизни, то им, конечно, приходится очень трудно. Если бы в школе было больше движения, пожалуй, им было бы легче. И уже не как педолог, а как педагог, я, по крайней мере, в рамках своего личного опыта, вижу, что хорошее средство для борьбы с дезорганизаторами — организация спортивных кружков. С тех пор, как мы организовали спортивный кружок, нам легче работать в школе.

А как относятся к детям-дезорганизаторам товарищи и как сами они относятся к товарищам? Сначала установим факт, потом сделаем вывод. В общем, это везде, примерно, так: приблизительно 13% школьников относятся дружески к дезорганизаторам, но больше половины ребят не любят и боятся дезорганизаторов. Значит, дезорганизатор не является любимцем своих товарищей. Это — скорее нелюбимец товарищей, предмет боязни или, во всяком случае, отрицательного отношения к себе. Ну, а сами они как относятся к товарищам? Очень интересна социальная биография дезорганизатора в школе. В первой группе не имеют товарищей 47% дезорганизаторов. Значит, примерно, меньше половины дезорганизаторов — это дети-одиночки, которые ни с кем не дружат, которые обособлены, оторваны от коллектива. А остальные 53% дружат с дезорганизаторами же. Значит, в первой группе вы имеете такую картину: дезорганизатор или обособлен от коллектива — одиночка и у него нет товарищей, или его товарищи такие же дезорганизаторы, как он сам. В третьей группе уже все 100% дружат с дезорганизаторами. Вот вам факты.

Какой педагогический вывод можно сделать из этого? Мне кажется, часто делается вот такая ошибка. Когда мы замечаем дезорганизатора, мы начинаем выставлять его на общих собраниях, агитировать среди ребят, чтобы они выразили ему порицание и т. д. Что в результате этого получается? Конечно, отчуждение его от коллектива. Мы это делаем потому, что мы боимся, что он будет портить остальных ребят, что он будет иметь на них влияние. Но это не так. Отчуждать дезорганизатора от коллектива значит ломиться в открытую дверь. Он уже отчужден от коллектива. Вы видели, что у него нет друзей в коллективе, и огромное большинство ребят относится к нему отрицательно. Мы ломаем в открытые двери, и, может-быть, было бы гораздо правильнее поступить как-раз наоборот. Может-быть, асоциальность и антисоциальность дезорганизатора в том и состоят, что он оторван от коллектива и, может-быть, пере-

воспитание дезорганизаторов в том и заключается, чтобы втянуть их в коллективную жизнь теми или иными способами. Это, с моей точки зрения, самый правильный путь. А обычно что делает дезорганизатор? Если в первой группе он еще довольно часто одиночка, то в третьей группе он — уже шайка и эта шайка — не невинная шайка: если в младших группах дезорганизаторы дерутся индивидуально, непосредственно сами, то в старших группах они собирают вокруг себя шайку для избиения и являются как бы вожаками всех остальных дезорганизаторов. Мне довольно часто приходилось замечать, как к школьным дракам некоторые из нас относятся, иногда, слишком благодушно: ну, что же, ребята подрались, в этом нет ничего особенного. Я лично такого оптимистического взгляда не склонен держаться, так как когда регистрировались детские драки, то обнаруживалось, что по крайней мере половина их носит ярко выраженный злостный характер. Это — избиение слабых нарочно, с целью причинить боль, притом исподтишка. Ничего невинного, конечно, в этом нет.

Итак, детей-дезорганизаторов надо не отчуждать от коллектива, но, наоборот, вовлечь в общую жизнь класса, например, в школьное самоуправление. Но надо при этом учесть, что дезорганизаторы, как работники, очень неустойчивы, быстро выдыхаются, и потому им надо вначале поручать непродолжительную и интересную, живую работу, постепенно делая из них полезных общественных работников. Кстати, заметим здесь, что, по нашим наблюдениям, дезорганизаторы очень эмоциональны. У них очень легко вспыхивает страх, ужас, радость. Да, наблюдая наших дезорганизаторов в массе, мы были поражены их трусостью. У дезорганизатора часто сердце не на месте. Из всего этого следует, что эмоционально возбуждающее, развинчивающее воспитание дезорганизаторов недопустимо. Запугивать их, раздражать, вообще волновать, даже радостно, значит примерно то же, что лечить пьяницу водкой. Наоборот, им нужен спокойный педагог, от которого этим спокойствием так и веяло бы. Но этот педагог должен быть не только спокойным, но и твердым, определенным, неуклонно соблюдающим и поддерживающим определенный, конечно, рациональный школьный режим. Словом, педагог должен обладать качествами хорошей сиделки для нервно-больных. Личность педагога играет огромную роль здесь: у одного педагога класс дезорганизован, у другого тот же класс хорош.

А в чем дезорганизаторы больше всего себя проявляют? Опрашивались педагоги, и вот какие ответы их были зарегистрированы:

1. На уроках: выкрики, свистки, стучание ногами об пол, бесконечные разговоры, неподчинение дисциплине, надоедливые выскакивания, перекочевки с места на место.

2. На переменах: свистки, крики, систематические драки, избиения слабых, свалки и т. п.

Как видите, список довольно пестрый. Тем не менее, мы замечаем, что дезорганизованное поведение, в конечном счете, сводится к двум основным группам: первая — шум и вторая — чрезмерная подвижность. Если мы должны идти по пути воспитания дезорганизаторов, то наша проблема, в конце-концов, сводится вот к чему: 1) как научить ребенка не шуметь и 2) как научить ребенка владеть своими движениями? Уроки тишины по методу Монтессори воспитывают у ребенка учение и привычку не шуметь. Но как научить ребенка владеть своими движениями? Этому он немного научится и на уроках тишины, а затем ему оказал бы большую услугу физвос, если бы физвос стоял ближе к жизни. Наши ребята, сплошь и рядом, не умеют ходить и бегать: один бежит на другого, сталкиваются, лбы разбивают и т. д. Они не умеют этого делать и, стало-быть, надо учить их этому путем упражнений. Необходимо систематическое моторное воспитание. Если бы на физвосе не так увлекались всевозможными пирамидами и т. д., а учили бы ребят, как ходить, как выходить и входить в двери, как всходить и спускаться по лестницам, как бегать в коллективе, чтобы лбы не разбивать, школа была бы гораздо более организована. Я придаю моторному воспитанию огромное значение.

Я помню, когда мне, как практическому педагогу, пришлось работать в одной в высшей степени дезорганизованной школе, то, получив ее, я весьма боялся того, чтобы не произошло исключение хотя бы одного ученика. Я как огня этого боялся. Я боялся, что, может-быть, лопнет терпение педагогов. Сплошь и рядом у них прорывались нотки: исключить, исключить. Но чем ребенок виноват, что он был в такой дезорганизованной школе? А затем—я никогда не забуду один случай. Как-то, когда я был уже у себя на квартире, примерно в 7 часов вечера (это был первый год нашей работы) раздается звонок по телефону, и мой заместитель говорит, что к школе подошла толпа хулиганов, чуть ли не осадила школу, и нужна экстренная помощь. Через две-три минуты, не успел еще я собраться, он звонит, что я могу уже не идти, так как опасность рассеялась. Почему? Оказывается, один учитель, когда выходил, узнал среди этих хулиганов нескольких бывших учеников этой школы, исключенных из нее. Он окликнул их по фамилиям, их это спугнуло и они рассеялись. Вы понимаете, что я хочу этим сказать. Исключенные ребята пошли в хулиганы. Исключая, мы ускоряем

падение
освободи
лы, он ст
школы, я
чить неск
не справи
пути — з
шиться и
ской мас

Но з
сбразиям
Нет, не з
как строи
характер
сти, что т
ребят и п
некоторые
у вас реб
живости
отнодью н
Как-раз т
зации, в
рактерно.
торного
исключен

Мото
Дезо
перемена
ществую
получает
начально
ся» и т.
устриват
не культу
перемена
и присут
блюстите
менах, гд
гом, вос
Перемень

Есть,
ганизован
нашей ш
из двух
ременах
перемены
ние детей
она подк

падение ребенка. Школу мы от него можем освободить, но освободить от него общество мы не можем. И там, вне школы, он становится еще вреднее. А затем, как администратор школы, я великолепно знал, что если бы пришлось исключить нескольких ребят из школы, то я до сегодняшнего дня не справился бы с организацией школы. Пойти по этому пути — значило бы переливать из пустого в порожнее, тешиться иллюзиями вместо того, чтобы вести работу в детской массе.

Но значит ли это, что по отношению ко всем этим безобразиям и хулиганствам не надо ничего предпринимать? Нет, не значит. Мы стали наших ребят учить, как ходить, как строиться и т. д. И вот, с моей точки зрения, очень характерно для нашей педагогической непоследовательности, что те же товарищи, которые рекомендовали исключать ребят и говорили, что нельзя наладить школу, не исключая некоторых ребят, те же самые товарищи возмущались: «как у вас ребята ходят парами, они на переменах не дерутся, нет живости и т. д.». С моей точки зрения, живость заключается отнюдь не в том, чтобы давать друг другу по физиономиям. Как-раз те товарищи, которые были противниками организации, в то же время стояли за исключение. И это очень характерно. Те товарищи, которые буквально не выносили моторного воспитания, они как-раз легче других говорили об исключении.

Моторное воспитание есть самое основное.

Дезорганизованность ребят резче всего проявляется на переменах. По-моему, совершенно неправильно считать существующие перемены отдыхом для ребят. Наоборот, у меня получается впечатление, что они от перемены отдыхают в начальное время урока («приходят в себя», «успокаиваются» и т. п.). Носиться неистово с криком по зале, драться, устраивать свалки, согласитесь, что это не отдых, тем более не культурный отдых. Все это происходит потому, что на переменах дети предоставлены самим себе, а учитель, если и присутствует, играет роль скорее какого-то служителя, блюстителя порядка, а не воспитателя. Между тем на переменах, где дети особенно широко соприкасаются друг с другом, воспитательская работа должна непременно вестись. Перемены должны вестись организованно.

Есть, конечно, много способов проводить перемены организованно. Только как иллюстрацию, я приведу пример нашей школы. Проблема организованной перемены состоит из двух проблем: 1) проблема времяпрепровождения на переменах и 2) проблема расхождения по классам. У нас три перемены. Одна — наиболее длительная — уходит на питание детей. Организовать ее, ясно, легко. Так же ясно, что она подкрепляет силы детей. Из двух других перемен одна

проводится организованно в том смысле, что, под руководством учителя, но по выбору детей, ведутся общие игры преимущественно умеренно-подвижного характера: общепение, ритмика и т. п. Так детям дается установка коллективного культурного отдыха, без всякого утомления, но с достаточной долей подвижности. Другая переменка у нас зовется «свободной переменкой», но ее дети, получившие уже установку на «организованной переменке», предоставленные самим себе всецело, проводят таким же образом, но уж по своему почину. Чем старше группа, тем больше привиты у них навыки культурного коллективного отдыха, и тем большее место занимает «свободная переменка»: в старших группах есть только она.

Что касается расхождения по классам, то мы уничтожили нервующие детей звонки. Вместо звуковых сигналов мы ввели зрительные: дежурный учитель, а за ним и дежурные дети поднимают руку. Завидя это, гуляющие дети расходятся, каждый в раз навсегда определенный участок для сбора его группы. Таким образом, избегается свалка в дверях. Дети выходят группами одна за другой в порядке их участков.

Когда-то Спенсер, будучи сторонником свободного воспитания, говорил: «Лучше самое варварское воспитание, чем непоследовательное». Очень часто в школе, где большой учительский коллектив и много педагогов, один все позволяет делать ребятам, другой же не спускает и пустяков. Я считаю это одним из самых главных зол. Я считаю, что такой коллектив педагогов недопустим. Такой коллектив может быть только вреден для ребят. Самый мотив, что данный товарищ не согласует свою деятельность с коллективом, с педологической точки зрения достаточен, чтобы данный товарищ уходил работать в другой коллектив, потому что ничто не действует на ребят так дезорганизующе, как положение, когда один педагог действует так, а другой иначе. Тогда для детей, конечно, никто не авторитетен. Помогает ли учком детской организованности? По моим наблюдениям на практике, можно сказать, что без учкома организовать детскую массу невозможно, и в этом отношении учком очень помогает. С моей точки зрения, он гораздо больше может сделать в этом отношении, чем педагог, просто потому, что он ближе стоит к детской массе и работает в этой массе, ведет *внутри* ее организационную работу. Но — подчеркиваю — неудачно скомплектованный учком обоюдоострое оружие, и примеры в школьной практике у нас были: была сильная тяга среди вожakov-дезорганизаторов выпускной группы овладеть учком и этим самым командовать всей детской массой. Значит, организация учкома требует большого педагогического внимания, и работа в учкоме, с

моей точки зрения, педагогической работы, должны быть поставлены, и тогда не уся, у него то свою работу никают мел

Одна и влияние срская среда процент пи процент де J и JQ групп образовани «в нулевых первых гру во вторых 38%. Характерно раз мум дезори

Та же низованнос ная по ее д

У

Арбат . . .
Плющиха . . .
М. Дорогомил
Трехгорный п

В этой пределение цы и сколь ных. Вы яс столбцов. Б детей идут тели детско

И не то вало то обо дали преоб торов... Ока пьянство, в Проточном Ивановской го количест

моей точки зрения, является очень важной частью педагогической работы. Не редко приходится наблюдать, что учком работает сам по себе, что педагоги в нем или слабо представлены, или редко бывают, — это очень большая ошибка. Тогда не удивительно, что учком ни с кем не сталкивается, у него не образовывается привычки согласовывать с кем-то свою работу, он ведет ее один. В результате сначала возникают мелкие столкновения, а потом и крупные конфликты.

Одна из сотрудниц нашей школы, т. Жвигур, проследила влияние среды на дезорганизаторов. Оказалось, что пионерская среда благотворно влияет на организованность детей: процент пионеров среди дезорганизаторов ниже, чем общий процент детей по школе. Оказалось дальше, что пестрые по J и JQ группы являются очагами дезорганизованности: после образования однородных по J и JQ групп через полгода «в нулевых» группах из дезорганизаторов исчезло 40%, в первых группах дезорганизаторы уменьшились на 37,5%, во вторых — на 28%, в третьих — на 30%, в четвертых — на 38%. Характерно, что, по моим данным, в пестрых группах именно развитые ниже среднего уровня группы дают максимум дезорганизаторов.

Та же тов. Жвигур прекрасно установила связь дезорганизованности с домашними условиями жизни. Вот составленная по ее данным таблица:

У л и ц а	Дет. раб.	Дет. куст.	Дет. служ.	Дет. св. пр.	Дезор-ганиз.	Боль-ных
Арбат	10	20	54	6	16	17
Плущиха	25	12	41	10	16	14
М. Дорогомиловская	85	7	1	—	27	53
Трехгорный пивоварен. зав.	100	—	—	—	60	77

В этой таблице показано (в процентах) социальное распределение школьников, приходящих из домов данной улицы и сколько из них в процентах дезорганизаторов и больных. Вы ясно видите параллелизм первого и двух последних столбцов. Бедность, дезорганизованность и болезненность детей идут рука-об-руку. Нужда и безнадзорность — родители детской дезорганизованности.

И не только это. Тов. Жвигур пишет: «Меня заинтересовало то обстоятельство, что были отдельные дома, которые дали преобладающий процент или все 100% дезорганизаторов... Оказалось, что именно в этих домах процветают пьянство, воровство и проституция. Среди них был дом на Проточном переулке, который называется с давних времен Ивановской крепостью и дает 75% дезорганизаторов из всего количества детей, посещающих нашу школу. Там, как я

убедилась, процветают ужасающая нищета, самогон, проституция и т. д. Ивановская крепость служит притоком воров и жуликов».

В этом году студентка одного из руководимых мною семинариев, т. Горкина, обнаружила, что треть дезорганизаторов имеет из родителей только мать, и одним из самых частых видов семейств дезорганизаторов является следующая семья: мать-одиночка и единственный ребенок-дезорганизатор. Причины его дезорганизованности, конечно, ясны.

Если корни детской дезорганизованности, как и корни школьной неуспешности, лежат вне школы, в домашних условиях жизни ребенка, то, очевидно, что кустарная работа учителя-одиночки, возящегося в своей группе с детьми-дезорганизаторами, мало производительна. Здесь, как и везде, мы приходим все к одному и тому же выводу: школа должна вести общественную работу по оздоровлению быта населения, и учитель непременно должен быть общественником, должен отдаваться общественной деятельности. Учитель, кустарь-одиночка, замкнувшийся, как улитка, в свою школьную группу, ведет мало плодотворную работу и мало может сделать по действительному изменению жизни детей. Несравненно полезнее для детей учитель-общественник.

5. Психологически-недоразвитые дети.

1. Развитой и инфантильный тип. Два американских психолога, Ли Тревис и Морган, изобрели очень много дающий и, в сущности, технически довольно простой опыт. Они усаживали испытуемого в совершенно темной комнате, за исключением освещенного хрустального шара, и просили его пристально смотреть на этот шар, стараясь в то же время отделиться мечтам. К голове испытуемого была прикреплена телефонная трубка; как только он услышит в ней звук, он должен был нажать сигнальную кнопку; однако, он не должен напрягаться слышать, делать какие-либо усилия для этого. Таким образом определялся тот минимальный звук, который испытуемый мог еще слышать в своем мечтательном состоянии. Затем зажигались огни, и испытуемого просили напрячь свое внимание и прислушаться к звукам в трубке. Надо еще прибавить, что чуткость слуха испытуемого измерялась еще и до опыта. Таким образом, измерение чуткости или, как говорят в психологии, определение «низшего порога» слухового ощущения производилось три раза: до опыта, во время его и после него.

В результате такого опыта этим психологам удалось установить два типа испытуемых. Одни из испытуемых реагировали в мечтательном состоянии на звук более слабый, чем тот, который они могли слышать до или после опыта.

Другим же громкий звук. Было найдено, что в зависимости от типа испытуемого два типа и черт.

Первый

1) Мо

ко отдает

2) Реа

стимул, че

3) Под

4) Эмо

5) Не

Второ

1) Не

2) Реа

сильный с

3) Не

4) Эмо

Вы по

установили

мания, бо

ливость, с

тиву и с

Этот комп

терен для

роны, фа

жанность,

детей. Ко

мы говори

взрослого

лых мы во

развитых

Таким

мы можем

спонтанно

вой, само

циаций, с

ненной ва

ленным, «

ностью.

взрослых,

пом. Мы

вает на в

мого ново

тип можн

6 Трудные

Другим же для реагирования требовался, наоборот, более громкий звук. Интересно, что последних никогда не удавалось нашим психологам загипнотизировать. Заинтересовавшись этим, Ли Тревис и Морган стали более подробно изучать испытуемых и нашли, что действительно существует два типа их, отличающиеся друг от друга целым комплексом черт.

Первый тип характеризуется следующими свойствами:

- 1) Может быстро впадать в мечтательное состояние, легко отдается грезам.
- 2) Реагирует в мечтательном состоянии на более слабый стимул, чем когда напрягает свое внимание.
- 3) Поддается гипнозу и внушениям.
- 4) Эмоционален.
- 5) Нецельная личность.

Второй тип характеризуется обратными свойствами:

- 1) Не может некритически отдаваться грезам.
- 2) Реагирует в мечтательном состоянии только на более сильный стимул, чем когда напрягает внимание.
- 3) Не поддается гипнозу и внушениям.
- 4) Эмоционально сдержан.

Вы помните, говоря об умственно-выдающихся детях, мы установили комплекс черт, характеризующих их силу внимания, богатство ассоциаций, способность к выучке, понятливость, серьезное отношение к делу, критицизм, инициативу и самостоятельность, эмоциональную сдержанность. Этот комплекс черт сильно совпадает с тем, который характерен для вышеописанного второго типа. С другой стороны, фантазерство, внушаемость, эмоциональная несдержанность, неустойчивость типичны для поведения маленьких детей. Когда мы встречаемся с этими чертами у взрослого, мы говорим о нем: «настоящий ребенок». Для нормального взрослого эти черты не характерны. Чаще всего среди взрослых мы встречаем их у так называемых психопатов и недоразвитых взрослых.

Таким образом, если речь идет о взрослых, то среди них мы можем различать два типа. Первый тип характеризуется спонтанностью (самопроизвольной активностью, инициативой, самостоятельностью), силой внимания, богатством ассоциаций, способностью к выучке, пониманием степени жизненной важности данных положений, цельностью (определенным, «сильным» характером), эмоциональной сдержанностью. Этот тип характерен для нормальных развитых взрослых, и потому условимся называть его развитым типом. Мы знаем уже, что ряд перечисленных черт указывает на высокое развитие больших полушарий так называемого нового мозга. С неврологической точки зрения, этот тип можно называть кортикальным типом.

Второй тип характеризуется внушаемостью, слабостью внимания, фантазерством, эмоциональностью, бесхарактерностью. Этот тип можно называть детским, инфантильным, типом. С неврологической точки зрения, есть основание говорить в данном случае о недоразвитии больших полушарий и о сравнительно чрезмерной возбудимости так называемого мозгового ствола. Говоря неврологическим языком, этот тип — подкортикальный, субкортикальный, тип.

Таким образом, и с точки зрения развития головного мозга, и с точки зрения развития поведения в течение жизни можно говорить о двух типах, из которых один более примитивный, а другой, наоборот, более развитой. Школьники в массе представляют собою переходный тип от детского, инфантильного типа к взрослому, развитому. Но различные школьники могут стоять на различных ступенях этого восхождения к взрослому типу. Среди них могут оказаться дети, более близко, чем их ровесники, стоящие к развитому взрослому, и, наоборот, могут оказаться более инфантильные по своей психологии дети, чем это полагается быть им по их возрасту.

Мы знаем, что бывают умственно-недоразвитые, умственно-выдающиеся дети и дети-середняки по уму. Но умственное недоразвитие является всего лишь одной из разновидностей того, что можно назвать психологическим недоразвитием. Можно говорить об общем психологическом недоразвитии.

Если мы встречаемся с ребенком чрезмерно несдержанным, слишком эмоциональным, невнимательным, пассивным или очень внушаемым, с слабой неустойчивой волей, мы имеем дело с таким психологически недоразвитым, психологически инфантильным типом. Старая школа учебы, ярко интеллектуалистическая школа, интересовалась только степенью умственного развития ребенка, и, соответственно этому, в психологии и педологии эта глава — наиболее разработанная. Но трудовая школа интересуется всей личностью ребенка и в первую очередь характером его. Вот почему я не считаю возможным ограничиться тем, что говорил об умственном развитии. Мы расширим вопрос и выясним, в чем вообще проявляется общее психологическое недоразвитие школьника. При этом, во избежание повторений, я больше всего буду теперь говорить о недоразвитии именно в эмоциональной и волевой области. Но прежде чем к этому перейти, сделаю один общий вывод. Этот вывод состоит в том, что характеристика ребенка должна быть не статической, но динамической. Мы не должны ограничиваться простым списком черт поведения ребенка, чем-то в роде каталога или инвентарного списка качеств его. Наша характеристика ребенка должна выявить, на какой стадии развития

находится
остальным
кая характ

2. Эмо

при наблю
ребенка, э
ми психол
то, что в
Но не всяк
например,
гда мне п
радость—
ство боязн
когда я др
вольство—
улавливает
есть чувс
внешними
боится ли
или радос
человек, т
ражается
рактар: пр
ние явлени
зом, чувст
эмоции и
от эмоций
ниями. С
луй, назы
они связы
наших вн
мочеполов
более сло

В сво
некоторым
и «высши

Страх
же сложн
художеств
трудной
Для высш
ловеку, ха
связь их

Наобо
минималь
чувств все
поскольку
основным

находится он, и не только по своему уму, но и по всем остальным своим психологическим качествам. Только такая характеристика может удовлетворять нас.

2. **Эмоциональность.** Первое, что бросается нам в глаза при наблюдении «невоспитанного» и вообще недоразвитого ребенка, это — его эмоциональная несдержанность. Эмоциями психолог называет страх, гнев, радость, стыд и т. п., т. е. то, что в повседневной речи зовут обыкновенно чувствами. Но не всякое чувство в психологии считается эмоцией. Так, например, то чувство удовольствия, которое я испытываю, когда мне приятно, не называется эмоцией, в то время, как радость — эмоция. Другой пример: испытываемое мною чувство боязни, когда замирает сердце, — чувство, но страх, когда я дрожу, убегаю и т. п. — эмоция. Еще пример: недовольство — чувство, но гнев — эмоция. Вы, наверное, уже улавливаете разницу между чувством и эмоцией: эмоция есть чувство, сопровождаемое яркими, выразительными внешними движениями. Эмоция страха очень наглядна, но боится ли данный человек, далеко не сразу узнаешь. Гнев или радость очень выразительны, но доволен или недоволен человек, также не всегда сразу узнаешь. Эмоция ярко выражается внешне, а чувства имеют более внутренний характер: при переживании их на первом плане стоят внутренние явления — в сердце, желудке, груди и т. п. Таким образом, чувства в широком смысле слова можно разделить на эмоции и внутренние чувства. Чтобы отличать последние от эмоций, психологи их обыкновенно называют чувствованиями. С физиологической точки зрения, их можно, пожалуй, называть внутренностными чувствами, так как обычно они связываются с деятельностью тех или иных основных наших внутренностей — сердца, легких, пищеварительных и мочеполовых внутренних органов. Ясно, что эмоции — более сложное явление, нежели эти внутренностные чувства.

В свою очередь, эмоции делятся на основные, которые некоторыми психологами называются «грубыми» эмоциями, и «высшие» эмоции.

Страх, радость, гнев — основные «грубые» эмоции. Те же сложные эмоции, которые мы переживаем, наслаждаясь художественным произведением или думая над какой-нибудь трудной проблемой, называются «высшими» эмоциями. Для высших эмоций, которые присущи, пожалуй, только человеку, характерно крайнее разнообразие их и теснейшая связь их с интеллектуальными процессами, с мыслями.

Наоборот, для внутренностных чувств характерно их минимальное разнообразие. Основных внутренностных чувств всего лишь два — удовольствие и недовольство. Но поскольку это удовольствие связывается с теми или иными основными внутренними органами, оно дифференцируется на

сердечные чувства (боязливая тоска и счастье), половые чувства (половое возбуждение и половая удовлетворенность) и чувства, связанные с едой (голод и сытость). Вы видите, стало-быть, что эти чувства теснейшим образом связаны с деятельностью наших основных жизненных органов.

Таким образом, существует как бы три этажа наших чувств: внутренние, так-сказать, элементарные чувства; основные «грубые» эмоции; высшие эмоции. Неврологи объясняют такое положение вещей тем, что у нас существует две нервных системы. Одна — центральная нервная система — делится, в свою очередь, на новый мозг (полушарие) и мозговой ствол. С деятельностью центральной нервной системы связаны наши эмоции: основные — с мозговым стволом, высшие — с полушариями. Но у нас, кроме центральной нервной системы, есть более элементарная — так называемая вегетативная нервная система, которая тесно связана с деятельностью наших внутренних органов. Ряд явлений, характерных для внутренних чувств, есть не что иное как явление этой вегетативной нервной системы.

Обладая этими справками из психологии и неврологии, мы сможем лучше понять своеобразие поведения психологически недоразвитых детей. Подчеркиваю, что речь здесь не о психопатах, как и в главе об умственно-недоразвитых детях речь шла не о слабоумных. Там шла речь о детях, находящихся посреди середняков по уму и слабоумных. Так и здесь речь идет о детях промежуточных между психопатами и детьми с обыкновенным поведением.

Эти дети, как уже неоднократно говорилось, эмоционально несдержаны. Это не значит, однако, что у них мы встречаемся с богато развитой эмоциональной жизнью. Нет, высшие эмоции у них слабо развиты. Таким образом, эти дети и эмоционально недоразвиты: высшие социальные, эстетические и интеллектуальные эмоции у них слабы, почти даже отсутствуют. Выражаясь проще, у этих детей мало развиты общественные и культурные интересы. Обычно они производят впечатление эгоистов, живущих малокультурными интересами.

Эмоциональная жизнь этих детей проста, элементарна и, как видите, бедна. Но, благодаря их эмоциональной несдержанности, тем не менее, именно она выступает на первый план. Вот почему этих детей называют очень эмоциональными, несмотря на то, что их эмоции и беднее, и проще, чем эмоции обыкновенных детей. Психически недоразвитые дети эмоциональны в том смысле, что они не владеют своими эмоциями. Это — несдержанные, иногда даже прямо безрассудные дети. Эти дети бурно и безудержно проявляют свои эмоции. Рассудок имеет сравнительно малое влияние на их эмоции, на которые поэтому трудно бывает действо-

вать логическими доводами. Эмоции этих детей мало внимают голосу рассудка, мало поддаются логике и нередко кажутся нам непонятными, мало обоснованными, нелогическими и «беспричинными».

Никто легче этих детей не впадает в состояние аффекта, т.-е. столь сильной эмоции, что рассудок совершенно теряет власть над ней. Никто легче этих детей не оказывается «вне себя» от радости, ярости или страха. Это они оглашают школу громкими криками радости по поводу любого пустяка, это они вне себя от гнева чуть не убивают своих товарищей в драке и разносят все, что попадает под руку. Я сижу в учительской в так называемой «комнате отдыха», и слышу, как в соседнюю комнату молодая, неопытная учительница привела подобного ученика и начинает отчитывать его за дезорганизацию во время урока. Между ними разгорается спор и не успел я войти в комнату, как раздается дикий крик ярости, и ребенок бросает на землю небольшой легкий стол, стоящий перед ним, а затем яростно валит стулья. Он не только не владеет собою. Он совершенно в беспамятстве, и когда он опомнился, он только смутно помнил, что он делал.

Другой подобный ребенок берется на обследование. Это обследование прекрасно известно детям, и обыкновенные дети к нему относятся вполне спокойно. В нем нет ничего особенного. Но наш ребенок кричит: «Не пойду. Меня там будут колоть, резать». Никакие уговоры не помогают. В страхе он лезет под кушетку, хотя она настолько низка, что это почти невозможно, и края ее делают ему больно. Но он почти ничего не сознает.

Классу объявили, что урока не будет по болезни учителя. Обрадованный ребенок начинает кричать вне себя от радости, несмотря на присутствие педагога, и бросается танцевать какой-то дикий танец, прыгая по партам и столам. Его еле-еле, с большим трудом приводят в себя. Он смущен, производит впечатление еще не совсем очнувшегося, и уверяет этого же педагога-очевидца, что он ничего не делал. Вот несколько примеров этой эмоциональной необузданности и взрывности. Вероятно, такие же или, быть-может, почти такие же, лишь менее яркие, примеры сможете привести вы из жизни вашей школы, хотя бы за последнюю неделю.

Кроме двух вышеназванных эмоциональных типов — эмоционально сдержанного, с разнообразными и сложными «высшими» социальными и культурными эмоциями и интересами, и эмоционально безудержного, с грубыми примитивными эмоциями, легко впадающего в аффективное беспамятство, — существует еще третий тип, который, пожалуй, можно назвать самым примитивным. Его чаще всего можно встретить в школах для умственно-отсталых детей. Такой

ребенок лишен общественных и культурных интересов и эмоций. Но даже и простые «низшие» эмоции у него выражены слабо. Это, скорее, апатичный к внешнему миру, индифферентно относящийся к нему ребенок, с вялой, невыразительной мимикой и пантомимикой. Обычно такой ребенок бывает и умственно-недоразвитым. Недостаток интеллекта и эмоциональности характеризуют его. Но это, так-сказать, отрицательная характеристика, указывающая, какие недостатки типичны для него. Какова же его положительная характеристика? Чрезмерное преобладание внутренних чувств. Вы заметьте: я говорю не «чрезмерное развитие», а «чрезмерное преобладание». Его внутренние чувства бедны и элементарны, но на фоне слабо развитой эмоциональной и интеллектуальной жизни, они, конечно, выступают на первый план. При знакомстве с таким ребенком поражает преобладание в нем пищевых или половых интересов. Это — дети с ярко выраженным чувством голода или сытости в том смысле, что они очень остро чувствуют как голод, так и насыщение. Соблазн вкусной еды для них велик, и они лишь с огромным трудом противостоят ему. Из них вербуются дети-лакомки, только и думающие о еде, тратящие на лакомства все свои средства и не останавливающиеся для этого даже перед кражей. С другой стороны, это — дети с ярко выраженными сексуальными чувствами, притом грубопримитивными. Они легко поддаются половому возбуждению даже по самым ничтожным поводам и с большим трудом сопротивляются ему: обычно, они удовлетворяют его в частом онанизме, но не отказываются и от совокупления, если есть для этого возможность. Ясно, что тип лакомки-обжоры и тип сексуально возбудимого часто сосуществуют вместе.

С таким примитивизмом чувствований комплексируются еще два свойства их. Первое — их «далекость от рассудка». Они мало поддаются голосу рассудка, мало зависят от так называемой разумной воли; по отношению к ним ребенок обыкновенно держит себя безвольно. Вследствие подобной далекости от рассудка и логики, нередко эти чувствования кажутся нам непонятными, беспричинными. Эти дети подвержены нередко различным беспричинным боязням и непонятной тоске. Нормальному взрослому, незнакомому с психологией, трудно иногда бывает разобраться, почему эти дети сейчас раздражаются, почему им это неприятно, а то приятно. В этих случаях мы говорим об «извращениях» у этих детей вкуса, полового влечения и т. п. Когда на нас действует внешнее впечатление, мы воспринимаем, с одной стороны, это впечатление, как объективное явление, а с другой стороны, мы воспринимаем его действие на наш организм, то или иное изменение нашего организма. Чем больше на пер-

вом п.
нят вт
проще
нами
вому,
мы го
проеис
шиван
мет, в
том. С
и эго
ребен
степен
щает
нения
этого
3
тей п
смеш
няет
Субь
плохо
ный
своих
стол
мысл
мы о
у них
над о
опера
Друг
обла
отвле
влени
он ра
поче
реко
а, ск
ност
века
вают
обыч
эйде
чают
ское
к мь
легк

вом плане фигурируют чувствования, тем более человек занят вторым — телесным, субъективным — рядом восприятий, проще говоря, тем, что он чувствует. Дети анализируемого нами типа мало объективны. К внешнему миру, как таковому, они относятся довольно безразлично. В этом смысле происходит потому, что чувства у них, так-сказать, перевешивают объективные ощущения. Их интересует не предмет, вызывающий чувство, но чувство, вызываемое предметом. С этой точки зрения можно говорить о субъективизме и эгоизме, эгоцентризме этих детей. И чем менее развит ребенок, тем менее объективны его интересы, тем в большей степени он субъективист. Он не так воспринимает и ощущает объективный внешний мир, как, скорее, чувствует изменения внутри своего организма, производимые действием этого мира.

3. *Эйдетизм*. Субъективизм психически недоразвитых детей проявляется не только в том, что их восприятия сильно смешаны с чувствами, — настолько сильно, что чувство оттесняет на задний план объективный предмет восприятия. Субъективизм сказывается и в том, что восприятия у них плохо еще отдифференцированы от представлений. Нормальный взрослый человек ясно различает свои восприятия от своих представлений и мыслей: он не смешивает видимый стол с представляемым столом (образ стола) или с своей мыслью о столе. Но, исследуя нормально развитых взрослых, мы обнаруживаем у них не только это. Мы обнаруживаем у них, особенно у развитых людей, преобладание мыслей над образами. Обычно они думают, а не представляют. Они оперируют преимущественно с мыслями, а не с образами. Другое дело дети: у них, наоборот, конкретные образы преобладают над мыслями. Они обычно представляют, а не отвлеченно мыслят. Они оперируют конкретными представлениями, образами. Чем младше наш школьник, чем менее он развит, тем конкретней и образней его представление. Вот почему по отношению к таким детям педагогика справедливо рекомендует наглядное обучение. Их мысли — не наши мысли, а, скорее, наглядные образы.

Эти наглядные образы могут отличаться такой наглядностью, что почти совершенно походят на восприятия. Человека с настолько наглядными образами в психологии называют эйдетиком. Наши психологически недоразвитые дети обычно эйдетики. Но существует, так-сказать, два сорта эйдетиков. У одних из них наглядные образы больше отличаются от восприятий и потому допускают более критическое отношение к себе. Их наглядные образы ближе стоят к мыслям в том смысле, что больше зависят от них и могут легко вызываться произвольно. Обладатель их чувствует, что

они — его, что он вызывает их, что они субъективны. Это — человек с очень наглядными образами, но все же сравнительно без труда различающий, что они — его образы, его субъективные представления. Но есть и другой тип эйдетиков. Их наглядные представления в высшей степени наглядны и очень близко стоят к восприятиям. Их легче смешать с восприятиями. Но, что хуже всего, они мало зависят от воли субъекта и переживаются им как нечто чуждое, внешнее. От них до мыслей и воли субъекта гораздо большее расстояние.

Таким образом, и здесь, как и в области эмоций и чувствований, мы встречаемся как бы с тремя этажами. Самый высший — мысли. Два низших — образы, причем на самой низшей стадии эти образы настолько ярки и близки к восприятиям, настолько переживаются, как независимые от субъекта, что их не всегда легко отдифференцировать от реальных восприятий. Именно такие наглядные образы наиболее типичны для тех из наших детей, у которых на первом плане фигурируют внутренние чувства. Так мы различаем два типа: взрослый — мыслящий и эмоционально сдержанный и детский — наглядно представляющий и эмоционально возбудимый, причем особой, наиболее недоразвитой разновидностью этого детского типа является ребенок с очень наглядными образами и с преобладанием внутренних чувств. Такой ребенок отличается крайне конкретным мышлением. Отвлеченные понятия, отвлеченные логические рассуждения не интересуют его и трудны ему. Но это не все. Он не только плохой абстрактный мыслитель. Он также плохой реалист. Он смешивает свои образы с действительностью, как это мы видим у маленьких детей, когда они «фантазируют». Он фантазер, фантаст, притом фантаст поневоле, поскольку не он сам активно строит свои фантазии, но они владеют им. На этой почве легко происходит его разрыв с действительностью и уход в мир грез и фантазий. На этой же почве развивается и его «фантастическая ложь». Но это не есть ложь в обычном смысле слова. Он несам выдумал ее. Скорее, наоборот, она сама пришла к нему и овладела им. В крайнем случае он почти или вполне верит ей, считает ее действительностью. В более частом случае в момент ее возникновения он как бы помогал этому возникновению, охотно отдаваясь ей, и в данный момент он «лжет» так же, как скачущий на палке малыш, утверждающий, что это — его лошадка. Это — не произвольная или, во всяком случае, малопроизвольная, так сказать, лишь на половину произвольная ложь-фантазия.

В менее яркой форме, но все те же явления мы видим у школьника, промежуточного между этим психологически недоразвитым ребенком и обычным школьником. Этот школьник — уже активный выдумщик, и в этом смысле можно говорить, пожалуй, о лжи или привирании. Обычно

происходит
верное, м
будимого
вающего
этот тип
первый,
миру, по
тазию, ве
ностей.

4. Вн

хологии
эмоцией,
добно чу
пени пара
является,
ление тор
лает чело

Разви
критическ
известна.
ребенка к
нет. Она
школьник

Наиб
обычной
ного реб
склонност
в школьн
его. Это
чат — он
числе, кл
как окру
пени. Он
плачет с
него, что
только пр
ше всех,
тают «за
ковым не

Иной
ного нед
она выра
критициз
него нет
С другой
дается вл
ным дейс

происходит как бы приукрашивание действительности. Наверное, многим из вас знаком этот тип эмоционально возбудимого «завиравшегося» или, лучше сказать, приукрашивающего или преувеличивающего ребенка. Кстати сказать, этот тип в нормальной школе встречается чаще, нежели первый, эмоционально вялый, индифферентный к внешнему миру, полусонный, плохо различающий реальность и фантазию, весь находящийся во власти примитивных потребностей.

4. Внушаемость. Одним из достижений современной психологии является открытие родства между чувствами и эмоцией, с одной стороны, и внушаемостью — с другой. Подобно чувствам и эмоциям, внушаемость до известной степени парализует мышление и, в свою очередь, ярче всего проявляется, когда внушаемый не думает, не рассуждает. Мышление тормозит внушение, а внушение, с своей стороны, делает человека неспособным критически мыслить.

Развитой взрослый характеризуется самостоятельным критическим мышлением, внушаемость же детей общеизвестна. Но школьник — переходный тип от маленького ребенка к взрослому. Чрезмерной внушаемости у него уже нет. Она наблюдается только у психически недоразвитых школьников.

Наиболее распространенная форма проявления ее в обычной школе наблюдается у эмоционально несдержанного ребенка и проявляется в том, что иногда называют склонностью его заражаться поведением окружающих и что в школьном коллективе, пожалуй, можно назвать стадностью его. Это, в буквальном смысле, человек толпы: все кричат — он кричит больше всех, все шалят — он также в их числе, класс недовольно протестует — он тоже. Он таков, как окружающие, но только в большей, преувеличенной степени. Он негодует вместе со всеми и больше их всех, он плачет с другими и даже больше, чем они. Характерно, для него, что он никогда не является инициатором. Он всегда только присоединяется, но, присоединившись, он идет дальше всех, и поэтому иногда его совершенно неправильно считают «заводилой», тогда как на самом деле он никогда таковым не бывает.

Иной характер имеет внушаемость у нашего примитивного недоразвитого. Обычно в повседневной жизни школы она выражается, прежде всего, почти в полном отсутствии критицизма и крайней доверчивости: он всему верит, для него нет ничего невозможного или неправдоподобного. С другой стороны, он очень пассивен и послушен, легко поддается влиянию, но не так словами, как примером, совместным действием с ним.

5. Моторика. Если мы захотели бы охарактеризовать моторику развитого «воспитанного» взрослого человека, то мы должны были бы, в качестве очень типичного для нее, подчеркнуть сравнительно малое количество лишних движений. Только разгорячившись, т.-е. эмоционально возбуждись, такой взрослый начинает чрезмерно жестикулировать, производить обилие так называемых выразительных движений и т. д. Обычно же для его моторики характерно производство преимущественно только нужных в данной обстановке или для данной цели движений. Сдержанность и специализация движений — вот типичное для его моторики.

Совершенно иное впечатление получаем мы, когда начинаем наблюдать моторику нашего эмоционально несдержанного школьника. Нас поражает в этой моторике обилие лишних движений. Он чрезмерно, даже излишне подвижен. «Что ты все время вертишься, ни одной секунды не можешь посидеть спокойно?», — так обычно говорим мы ему. При этом он весь в движении — и голова, и ноги, и руки, и туловище. Эта излишняя подвижность раздражает нас. Благодаря ней, выражения его эмоций становятся чрезмерно бурными и даже шумными. Наш развитой «воспитанный» взрослый человек смеется почти исключительно лишь мускулами смеха: его смех от этого очень выразителен, но, так сказать, специализирован. Иное дело — этот школьник: он смеется не только лицом, но и спиной, и животом, и ногами, — словом, весь смеется. Его смех менее специализирован. При этом он мало владеет своим смехом, он с трудом может сдерживать его, в то время как наш взрослый владеет своим смехом, и там, где это неуместно, он сдерживает смех. Это обилие излишних движений мещает такому школьнику. Посмотрите, как он пишет — не только руками, но все его туловище, даже язык участвуют в этом. Устранение лишних движений, усвоение специализированных движений во время школьного обучения дается ему с трудом. Однако, не надо представлять себе этого школьника неуклюжим. Наоборот, он может даже превосходить всех остальных своей природной ловкостью. Это — человек инстинктивных движений, и там, где требуются такие движения, он ловок, даже грациозен. Обычно — это живой, даже излишне, чрезмерно живой ребенок, несдержанный в своих движениях, но с большой природной ловкостью. Неврология устанавливает, что органом специализированных движений и торможения массовых движений является новый мозг, а органом массовых инстинктивных движений — мозговой ствол. Таким образом, и здесь, как повсюду раньше, мы встречаемся с двумя мозговыми типами — кортикальным и субкортикальным. Моторика как бы свидетельствует, насколько развит и господствует у данного субъекта новый мозг. Но мы знаем еще третий, наи-

более при
мики и па
мы обычн
или пусто
личается
школьник
бедна. Да
обычно ма
он столь ж
кости, ни
му, нередк
падает из
этих детей
шутки и ш

Пожал
малоподви
и у него из
чае имеет
этих детей
что качать
ногами, пе
среди дру
нервными
особенност
этих движе
в психолог
гически п
движений.
беспричин
ционально
и сильно р
уловить св
Как-раз на
если она н
эмоционал
сказано, р
развитой
нально жи
редко про
ного и «б
ный — впе
ными дви

6. Лич
производи
ности. Все
же центра
верно мож
человека н

более примитивный тип. Бедность и невыразительность мимики и пантомимы характерны для него. Это именно о нем мы обыкновенно говорим: невыразительные глаза, тупое или пустое выражение лица. Если развитой взрослый отличается выразительностью мимики, а эмоциональный школьник богатством ее, здесь мимика и невыразительна, и бедна. Да и вообще все его движения вялы и бедны. Он обычно малоподвижен. Но и в производимых им движениях он столь же обычно неловок. У него нет ни природной ловкости, ни моторной выучки. Он неуклюж и, благодаря этому, нередко служит предметом насмешек товарищей. Стакан падает из его рук, вода разливается. Наблюдая беготню этих детей, поражаешься, как часто они сами падают. Их шутки и шалости обычно неуклюжи.

Пожалуй, точнее было бы называть этого ребенка не малоподвижным, а бедноподвижным. Мы можем наблюдать и у него излишнюю подвижность, но только она в таком случае имеет монотонный, стереотипный характер. Движения этих детей монотонны: они могут долгое время то и делать, что качаться взад и вперед туловищем или головою, качать ногами, перебирать пальцами и т. п. Среди них чаще, чем среди других детей, встречаются школьники, страдающие нервными подергиваниями, судорогами и т. п. Еще одну особенность их движений мы замечаем: малопонятность ряда этих движений для нас. Те из нас, кто не очень осведомлен в психологии, а нередко и все мы, как бы ни были психологически подготовлены, не понимаем смысла и цели этих движений. Они кажутся нам бессмысленными, бесцельными, беспричинными, «ни с того, ни с сего». В то время как эмоционально несдержанный ребенок в высшей степени обильно и сильно реагирует на внешние впечатления, не легко бывает уловить связь движений этих детей с внешней обстановкой. Как-раз на нее они, повидимому, реагируют слабо, особенно если она не затрагивает их непосредственно. В то же время эмоционально несдержанные дети, как только что было сказано, реагируют на нее обильно, даже сверхобильно, а развитой взрослый человек — избирательно, пропорционально жизненной важности. Эмоциональный ребенок нередко производит на воспитателя впечатление несдержанного и «бестолкового», а психологически более примитивный — впечатление безучастного, занятого своими собственными движениями и чувствованиями.

6. *Личность.* Личность развитого нормального взрослого производит на нас впечатление цельной определенной личности. Все его поступки как бы вытекают из одного и того же центра, и, зная данную личность, мы более или менее верно можем предугадать ее действия. Мы называем такого человека надежным, устойчивым, определенным, — таким,

на которого можно положиться, если столкнешься с ним. Еще одна черта в этой личности обращает наше внимание: инициативность и стойкая целевая установка. Мы говорим о таком человеке, как о человеке с сильной волей, сильным характером. Наконец, характерно, что поведение этого человека в сильной степени определяется его мыслями, идеями. Мы говорим о нем, как о рассудительном, мыслящем, идейном, принципиальном.

Но если личность такого человека цельная и устойчивая, то личность эмоционально несдержанного ребенка как-раз не обладает ни устойчивостью, ни цельностью. Такой ребенок — человек текущего момента. Его поведение сильно зависит от внешней обстановки и внешних влияний. Это — невыдержанный человек, легко изменяющийся в зависимости от того, что эмоционально возбудит его. Нередко — это неуравновешенный ребенок в том смысле, что изменившаяся обстановка легко и быстро выбивает его из привычной колеи и делает его поведение совершенно иным.

Неврология рассматривает центральную нервную систему, как «интегрирующий» орган, т.-е. орган, обуславливающий цельность поведения. Цельность личности взрослого развитого человека указывает, с неврологической точки зрения, на прекрасно развитую, очень хорошо функционирующую его центральную нервную систему. Понятно поэтому, почему наш эмоционально несдержанный школьник еще не является такой «цельной личностью».

Какова же личность нашего третьего, психологически еще менее развитого школьника? Она поражает своей безличностью. Ничего определенного или яркого мы не замечаем в нем. Он наименее бросается в глаза. С этой точки зрения, он незаметный, безличный ребенок. Учитель нередко говорит о нем как о бледной личности, ничем себя невыявившем ребенке.

Второе, что характерно для него, это — неясность, если хотите, непонятность линии его поведения. Конечно, он менее всего «загадочная натура», как мы обыкновенно понимаем ее. Здесь не может быть и речи о сложности или богатстве личности, благодаря чему «сразу не разгадаешь ее». Скорее, наоборот, здесь можно говорить о бессодержательности, иногда, пожалуй, о пустоте. Если такой ребенок и озадачивает нас, то, пожалуй, прежде всего именно этим. Однако, не только этим. Не надо забывать, что у него на первом плане стоят внутренние чувства, динамика которых скрыта для нас, и стереотипность, смысл которой неясен нам. Мы нередко не находим смысла в его поведении, и оно кажется нам бессмысленным. Нередко оно озадачивает нас своей неожиданностью, несоответствием с внешней обстановкой. Для этого ребенка характерна, на наш взгляд, бес-

причинная, внезапные возбуждения, то апатич-

Вы поступили три типа — разв более недоразв бездной. Нет, о встречаются им обляйте только в ние затемняет п ные психологич смешиваться дру пользоваться зд данный конкрет стоит лишь на может стоять м и бывает. Не на непременно под делить степень смежных типов.

Маленький дражительный. чит, ожесточенн ся средне, но не товарищей, час дями и замеча кается от темы водит впечатле все, но не мож же, как-то сразу отвлекается на

А вот друго и учением не и жениях. Онани карандаш и е вялого ребенка то же время не учебные предм ся и тогда ко во доедливость. В ребенок.

Я привел Первый из них думаю, таких д них приближае обычной школ выбирая эти школьников. И логическая нед

причинная, внезапная смена настроений — то крайнего возбуждения, то апатии.

Вы поступили бы очень неправильно, если бы все эти три типа — развитой, эмоционально несдержанный и еще более недоразвитой — отделили бы друг от друга резкой бездной. Нет, они в условиях обычной школы чаще всего встречаются именно как промежуточные типы. Не употребляйте только выражения: «смешанные типы». Это выражение затемняет положение вещей, внушая мысль, что различные психологические качества могут как-то механически смешиваться друг с другом. Лучше, вместо образа «смеси», пользоваться здесь образом «трехэтажной лестницы». Но данный конкретный ребенок обычно вовсе не обязательно стоит лишь на первой ступени того или иного этажа. Он может стоять между двумя этажами, именно так чаще всего и бывает. Не надо гоняться за тем, чтобы подогнать ребенка непременно под тот или другой тип. Гораздо важнее определить степень его приближения к тому и другому из двух смежных типов.

Маленький школьник Ваня — веселый, капризный, раздражительный. Часто впадает в гнев, сильно ругается, кричит, ожесточенно дерется. Любит смеяться. Привязчив. Учит-ся средне, но не регулярно. Непоседлив на уроке, затрогивает товарищей, часто двигается. В результате — ссоры с соседями и замечание учителя. Очень разговорчив, но отвлекается от темы и перескакивает с одного на другое. Производит впечатление скорее болтливое. Живо реагирует на все, но не может долго сосредоточиваться на одном и том же, как-то сразу становится рассеянным и забывчивым, легко отвлекается на постороннее.

А вот другой маленький школьник Гриша. Плохо учится и учением не интересуется, ленив, неопрятен, неловок в движениях. Онанист. Ест всякие несъедобные вещи — бумагу, карандаш и еще худшие вещи. Производит впечатление вялого ребенка. Настроение духа обычно боязливое. Но в то же время непоседлив, все время вертится на месте, роняет учебные предметы, качается, все трогает. Иногда развеселяется и тогда ко всем пристаёт. Иногда товарищи его бьют за надоедливость. В этом периоде он определенно беспокойный ребенок.

Я привел вам описание двух маленьких школьников. Первый из них — типичный эмоционально несдержанный. Я думаю, таких детей наберется достаточно и у вас. Второй из них приближается к более примитивному типу, который в обычной школе менее распространен. Не случайность, что, выбирая эти примеры, я привел как-раз двух маленьких школьников. Именно в младших школьных группах психологическая недоразвитость чаще и ярче всего встречается.

7. *Предохранительные меры.* Педагога-практика, конечно, интересует, как быть с этими психологически недоразвитыми детьми. Первый совет, который здесь можно дать, это — не вредить. При воспитании, как и при лечении, первое правило — устранить вредные влияния. Что же является специфически вредным для этих детей?

Эмоциональная несдержанность, отрыв от реального мира, внушаемость и неустойчивость характера — вот типичные признаки этих школьников. Значит, специфически вредным является все то, что еще больше укрепляет эти недостатки. Эмоционально развивающее воспитание — яд для них. Наоборот, моторное воспитание в том духе, как оно освещалось в предыдущих двух главах, и спокойная уравновешенная атмосфера, в которой рос бы и развивался бы ребенок, очень полезны для него. Столь же вредно все, развивающее фантастичность ребенка и способствующее отрыву его от реального мира. Всякие страшные сказки справедливо осуждены современной педагогикой, а для этих детей они в особенности вредны. Они нуждаются в реалистическом воспитании. Но было бы недостаточным понимать такое воспитание только как максимально наглядное обучение. Только созерцание, даже очень реальных явлений, не принесет им много пользы. Наоборот, благодаря их эйдеизму, оно рискует еще больше обогатить их фантазию яркими наглядными образами, подбросить, так-сказать, дрова в огонь их фантазии. Радикальным лекарством против фантастичности является практика, практическое воспитание, приучающее ребенка практикой контролировать свои фантазии. Надо стараться, чтобы ребенок, благодаря своей практической деятельности, стал бы лицом к лицу, с объективной действительностью.

Воспитание, основанное на внушении, лишь укрепляет и без того чрезмерную внушаемость этих детей. Такое воспитание лишь культивирует их бессилие. Наоборот, воспитание, развертывающее самостоятельность и инициативу, — самое лучшее и полезное, что педагогика может дать им. Надо не подавлять, а укреплять их волю. Всякое подавляющее воспитание, всякие депрессивные меры воздействия очень вредны для этих детей.

Итак, моторное и практическое, т.-е. трудовое воспитание, спокойная обстановка и развитие самостоятельности — вот самая полезная для них педагогика. Что современные педагоги отстаивают как-раз именно эту педагогику, вы, конечно, знали и раньше. Но теперь, надеюсь, вам ясно, почему и в чем оно полезно для описываемых нами детей. Точно так же вам теперь ясно, почему для них вредны нервничающее воспитание, отрыв от реальной практической жизни, ставка воспитателя на их внушаемость и всякого рода подавляющие меры воздействия.

Слово «
ния вышена
ствительно,
недоразвити
ним и надо п
не продукты
зывают на о
тей. С разви
Таково их б
ся в лучшую
смысле) слаб
скую слабос
му — и это
такого ребен
обстановка и

8. *Присп*
немного удив
витых детей
нет ничего у
легко внуша
рактерным ч
в том, что че
уже давно м
Значит, ниче
наших детей
мать в психо
бость. Если у
или мозговой
вследствие ч
тельности мо
ляется совер
ма. Недаром
дети, старики
ционально не
венные люди,
в минуты сил
капризничает
пассивными и
нием или в со
и яркие образ

Жизнь тр
сильной воли.
она должна е
должна выра
качества. С др
жизни. Он жи
семье, частью
легко, другого

Слово «недостаток» очень удачное слово для обозначения вышеназванных качеств этих детей. Эти качества, действительно, недостатки в том смысле, что они — продукты недоразвития этих детей, и именно с этой точки зрения к ним и надо подходить. Эти качества не пороки и, стало-быть, не продукты испорченности или злой воли. Они только указывают на общее психологическое недоразвитие данных детей. С развитием этих детей исчезают и эти недостатки их. Таково их будущее, если условия развития ребенка сложатся в лучшую сторону. Это просто недоразвитой и (в этом смысле) слабый ребенок. Эту недоразвитость и психологическую слабость его педагог всегда должен помнить. Поэтому — и это самая основная предохранительная мера — для такого ребенка должна быть создана посильная для него обстановка и дана посильная для него работа.

8. *Приспособления нервно-слабого ребенка.* Вы, вероятно, немного удивились, когда я наших психологически недоразвитых детей назвал слабыми детьми, а между тем в этом нет ничего удивительного: ведь, уже издавна неустойчивого, легко внушаемого человека зовут слабовольным, слабохарактерным человеком; уже издавна видят признак слабости в том, что человек не владеет своими чувствами и эмоциями; уже давно мечтательность сближают с расслабленностью. Значит, ничего особенно нового мы не вводим, называя наших детей слабыми. Конечно, слабость здесь надо понимать в психологическом смысле, как психологическую слабость. Если угодно, можете называть эту слабость нервной или мозговой слабостью в смысле слабости нового мозга, вследствие чего имеет место как бы растормаживание деятельности мозгового ствола. Эта мозговая слабость не является совершенно оторванной от общей слабости организма. Недаром как-раз именно наиболее слабые из людей, т.е. дети, старики, паралитики и т. п., наиболее внушаемы и эмоционально несдержаны. Недаром и мы, взрослые, обыкновенные люди, наиболее внушаемы и наименее владем собою в минуты сильной усталости или серьезной болезни, когда капризничаем, раздражаемся и в то же время становимся пассивными и послушными. В эти же минуты, перед засыпанием или в состоянии, близком к бреду, нас одолевают грезы и яркие образы, близкие к сновидениям.

Жизнь требует самообладания, реализма, активности и сильной воли. Если школа хочет готовить ребенка к жизни, она должна его делать сильным в жизни, а для этого она должна выработать и укрепить в нем вышеперечисленные качества. С другой стороны, ребенок не только готовится к жизни. Он живет. Его текущая жизнь проходит частью в семье, частью в школе. Жизнь одного ребенка проходит легко, другого — трудно.

Так как я имею в виду преимущественно учителей, то буду говорить о жизни ребенка в школе. В школе ребенок не просто учится. В школе ребенок живет, живет изо дня в день, и если не весь день он живет в ней, а всего лишь, примерно, четверть своей бодрствующей жизни, то не забываяте следующего: 1) и четверть дня — большой кусок жизни, особенно если это повторяется ежедневно; 2) эти четверть дня — кусок очень интенсивной жизни, когда ребенок находится под определенными требованиями школы и интенсивными педагогическими воздействиями; 3) интенсивность этой жизни усиливается еще тем, что в это время ребенок общается с массой людей, притом своих товарищей, которые также влияют на него; 4) в результате всего этого и остальная часть бодрствующей жизни ребенка сильно определяется этой школьной четвертью дня. Школьная жизнь, с ее кодексом поведения ребенка в школе, с ее многочисленными общественными взаимоотношениями, с ее преимущественно интеллектуальной работой и т. д., обычно — самая трудная часть детской жизни. Для слабого ребенка она становится непосильно трудной. Он терпит неудачи. То, в качестве эмоционально несдержанного ребенка, он попадает в число дезорганизаторов. То, в качестве умственно-недоразвитого, он становится неуспевающим учеником. То, в качестве легко внушаемого или моторно неловкого, он делается предметом злоупотреблений и насмешек. Его школьная жизнь все время сопровождается спотыканиями, а иногда и серьезными падениями. В борьбе с трудностями жизни он не в силах пользоваться тем оружием, которым пользуются сильные дети: в его руках это оружие слабо. Поэтому он прибегает к другому оружию, т.-е. создает свои специфические приспособления.

Американскому психологу Джону Моргану принадлежит заслуга изучения этих приспособлений «неприспособленного к школе ребенка», и в дальнейшем я буду следовать главным образом ему, внося кое-что и от себя. Сильный ребенок встречает трудности школьной жизни лицом к лицу, он вступает в борьбу с ними. Не таково поведение слабого ребенка. Он, наоборот, уходит от борьбы, под всякими предлогами уклоняется от нее и ее трудностей. Для этого в его распоряжении есть много уловок.

Знакомясь с умственно-недоразвитыми детьми, мы встретились с интересным фактом: они обычно очень сильно переоценивают свой ум, в то время как умные дети или правильно оценивают себя или даже немного недооценивают. Наблюдая маленьких детей, мы видим, насколько всемогущими они считают себя: нет, повидимому, ничего, чего бы не мог делать этот малютка. Наиболее яркие проявления мании величия мы встречаем у паралитиков. Повидимому, во

всех этих случаях самовозмещения. То же и не дооцениваемые силы. Эмоции производят впечатление примитивного думающего, чуждости: ему и внад этим. В то время выполняются статки ее, наивольны своей все пустяк — обстоит дело. их сил или в трудностях и

Второй и третий. Сильный многих ошибок. Сильных учеников. Сильный процент. бок, так называемый. Это показывало внимание на то, нередко «реж» в своей работе. Он всячески избегает предлогами от этого — вот не завтра, он не есть самое трудное личности. Себя личность ребенка что далеко не. Наоборот, сры и вполне разтаться с нею эти дети мал преодолеть утверждать п рассказе. Он противоречия противоречия можно назыв в зависимости дятся, или с этому они с

всех этих случаях мы имеем дело с своеобразным явлением самовозмещения, компенсации своей реальной слабости. То же и в данном случае. Наши слабые дети обычно не дооценивают трудностей и переоценивают свои собственные силы. Эмоционально несдержанный ребенок нередко производит впечатление самоуверенного или хвастуна. Более примитивный ребенок производит впечатление просто не думающего, что здесь могут встретиться какие-нибудь трудности: ему и в голову не приходит, он даже не задумывается над этим. В то время как сильные дети обычно не удовлетворяются выполнением своей работы, отчетливо видят недостатки ее, наши слабые дети, наоборот, сплошь и рядом довольны своей на самом деле неудачной работой. Для слабого все пустяк — если не всегда, то часто именно таким образом обстоит дело. Излишняя самонадеянность и переоценка своих сил или просто неотдавание себе отчета в своих силах, трудностях и ошибках — характерные черты этих детей.

Второй их прием, это — всяческое избегание трудностей. Сильный ребенок обычно ищет трудностей. Просмотр многих ошибок в письменных работах нескольких десятков сильных учеников выявил очень интересный факт: огромный процент ошибок приходился на долю пустяковых ошибок, так называемых «случайных» или «по рассеянности». Это показывает, что сильный ученик сосредоточивает свое внимание на трудностях, почему, как это не парадоксально, нередко «режется» на пустяке. Наоборот, слабый ученик в своей работе поражает тщательным обходом затруднений. Он всячески пропускает или затушевывает их. Под всякими предлогами он отстрочивает свою встречу с ними. «А на кой это» — вот нередкая фраза его. То, что можно сделать завтра, он не сделает сегодня, и откладываемое как-раз и есть самое трудное. Цельность — типичное свойство сильной личности. Сейчас в ходу выражение: «надо изучать цельную личность ребенка». Так говорящие забывают обыкновенно, что далеко не всякий ребенок обладает цельной личностью. Наоборот, среди детей она встречается так же редко, как и вполне развитой ум. Менее всего можно надеяться встретиться с нею у слабых детей. В связи с этим находится, что эти дети мало тяготятся противоречиями и мало стремятся преодолеть эти противоречия. Отвечая урок, они могут утверждать прямо противоположные вещи в одном и том же рассказе. Они слабо чувствуют логические и фактические противоречия. Но больше того: их поведение изобилует противоречиями, которых они и не замечают. Пожалуй, их можно называть в некоторых случаях многоличностными, в зависимости от той или иной среды, в которой они находятся, или ситуации, в которую они попадают. Благодаря этому они сравнительно слабо переживают конфликт мы-

слей, убеждений, различных стандартов поведения и т. д. Этим облегчается, конечно, жизнь их, но, разумеется, только субъективно, а не объективно, поскольку в объективной жизни все эти противоречия и конфликты остаются неразрешенными и неустраненными, а, стало-быть, постоянно дают знать себя.

Непризнание трудностей и избегание их — вот два основных приема (конечно, бессознательных) слабого человека. Но если не удалось избежать трудностей и пришлось, не преодолев их, потерпеть неудачу? Замечательно, до какой степени сильные дети чувствительны к малейшим своим неудачам. Но столь же замечательно, насколько слабые дети равнодушны к неудачам. Последние мало огорчают их. Против неудач у них есть ряд лекарств, столь же сладких и столь же вредных, как опиум. Одно из самых распространенных таких лекарств — грезы. В грезах они переживают свои неудачи, как удачи. Если ребенку не повезло в школе, что ж из этого? Он уносится в грезы о своем величии. Яркий пример такого грезерства дал Л. Толстой в «Отрочестве», где наказанный герой повести в своих грезах становится великим человеком, предметом всеобщего удивления и поклонения. Такое грезерство, я сказал, опасно, как опиум. Вы не подумайте только, что я вообще нахожу какие бы то ни было мечты вредными. Нет, я не представляю себе человека, который бы не мечтал. Есть очень хорошие и полезные мечты, которые дают нам возможность жить не только сегодняшним днем и этот сегодняшний день двигать вперед к будущему. Но, на-ряду с этими мечтами, есть и другие, вредные. Это — те мечты, которые отвлекают нас от действительного мира, заставляют нас забыть о нем, не работать над улучшением его, а довольствоваться воображаемым суррогатом. Такие мечты — не стимулы к преобразованию реального несовершенного мира, а своеобразные наркотики. Как взрослый порой ищет забвенья в алкоголе, так наш слабый ребенок ищет забвенья в такой мечте-наркотике. Но как добиться, чтобы у ребенка не было таких грез? Запрет, конечно, вряд ли действителен. Да если бы мы и достигли этого, то это привело бы к тому, что ребенок, вместо грез, прибег бы к другому подобному суррогату. Надо устранить самую причину, вызывающую потребность в таких грезах. Эта причина — тяжелая, непосильная жизнь, неудачи в жизни, создающие для ребенка отчаянное положение. Можно сказать, что так грезит ребенок с отчаяния, как иногда с того же отчаяния взрослый запивает. Значит, — основное, в высшей степени важное, педагогическое правило: надо, чтобы работы, даваемые ребенку, и требования, предъявляемые к нему, были посильны. Нет ничего вреднее неудач. Педагог, у которого ученики выполняют работу неудачно,

очень в
обучение
шо. Уда
портит, д
это! «По
реальной
неет и п
должно
и привле
ной.

Один
жизни в
и т. п. Эт
к нашим
новенно
и яркими
и доверч
суеверий
ные дети
от реаль
произво
ствующи
бы спящ
детей за
это при
от хоро
бежать
к лицу
фликтам
Нельзя ж
они стре
ская шко
для этог
такое же
шению
шему ус
стическу
вую и б

Есть
иногда б
не прив
ганизато
со сторо
мают ни
выражен
играют.
заметит
всему о

очень вредный для детей педагог. Надо так организовать обучение и задания, чтобы дети могли выполнить их хорошо. Удача очень подымает человека, а неудача нередко портит, деморализует его. Как очень часто учителя забывают это! «После того, как обыкновенный ребенок отведаёт реальной победы, победа, приходящая из фантазии, побледнеет и потеряет привлекательность для него». Воспитание должно помогать ребенку делать свою жизнь более легкой и привлекательной, а не наоборот — трудной и нежелательной.

Один ребенок бежит из трудной и непривлекательной жизни в грезы, а другой — к бабушке в деревню, на Кавказ и т. п. Эти «беглецы» по своей психологии обычно подходят к нашим психологически недоразвитым слабым детям. Обыкновенно они большие фантазеры и грезеры, с обильными и яркими сновидениями во время сна. Они очень внушаемы и доверчивы, нередко полны всевозможных слухов и даже суеверий, примет и т. п. Чаще все это очень эмоциональные дети и еще чаще — очень чувствительные и оторванные от реальной жизни, ушедшие в свои фантазии. Нередко они производят в эти минуты на взрослых впечатление «отсутствующих», «совершенно невнимательных», «сонных», «как бы спящих наяву». Вместо того, чтобы наказывать этих детей за их бегство, надо хорошенько разобраться, почему это пришло им в голову такое сильное желание убежать: от хорошей жизни не побежишь. Чаще всего желание бежать возникает у ребенка, когда он оказывается лицом к лицу с непреодолимыми для него трудностями и конфликтами, что называется, запутывается в своих делах. Нельзя же нам так строить воспитание наших детей, чтобы они стремились удрать от такой жизни! Современная советская школа, к счастью, обыкновенно не дает ребенку поводов для этого. Но домашняя обстановка нередко питает в нем такое желание. Значит, здесь встает вопрос, как и по отношению к неуспевающим детям, о том, как изменить к лучшему условия жизни ребенка дома или дать ему не фантастическую, а реальную возможность уходить в более здоровую и бодрую жизнь вне дома (клуб, отряд и т. п.).

Есть еще один способ ухода от реальной жизни. В классе иногда бывают дети, с виду, как все. Ничем особенно они не привлекают внимания учителя. Они менее всего дезорганизаторы. Ни разу они не подвергаются даже замечанию со стороны педагога. Они не дерутся, не шумят, не принимают никакого участия в общеклассных выходках. Они — ярко выраженные одиночки: ни с кем не дружат, в одиночку и играют. Если внимательно присмотреться к ним, можно заметить две особенности их. Они глубоко безучастны ко всему окружающему и даже к себе самим, к своей внеш-

ности, к своим вещам и делам. Вторая их особенность: все же они — странные дети, особенно в области эмоциональных реакций. Весь класс смеется, но этот ребенок даже не улыбается. Весь класс негодует, а он — равнодушен. И в то же время вдруг, совершенно неожиданно для нас, без всякого достаточного повода и очень странным образом, он проявляет сильную эмоциональную реакцию. Как-раз эти дети иногда поражают нас своим крайним и непонятным упрямством, тем большим, чем больше мы настаиваем. Как-раз у этих детей иногда мы не можем добиться ни одного слова: они держат себя, как немые. Это — дети, убежавшие от трудностей и конфликтов жизни глубоко, глубоко в самих себя.

У взрослого есть еще один способ бегства из жизни: самоубийство. Школьники I ступени редко прибегают к нему: такие случаи — исключение. Зато нередко они мечтают о болезни: почти каждый из нас, порывшись в своих воспоминаниях, найдет случай, когда он мечтал, запутавшись в своих делах, как хорошо было бы ему заболеть. В литературе не раз описывалось, как сладко мечтает впавший в отчаяние ребенок о смерти. Все подобные мечты очень опасны. Психопатология знает достаточно случаев, когда подобные мечты о болезни, желание заболеть переходило в реальное бегство, в реальную болезнь — истерию. Воспитание должно быть бодрым, укрепляющим ребенка в жизни, не внушающим страха перед жизнью, а, наоборот, развивающим желание жить. Нет ничего хуже и отвратительней воспитания, запугивающего ребенка перед жизнью, и нет ничего вреднее непосильных для ребенка заданий, где он может только делать ошибки и терпеть неудачи. В частности, по отношению к вышеупомянутым детям-одиночкам, ушедшим глубоко в себя, можно рекомендовать педагогу дать возможность этим детям проявиться. Нередко это — дети хронически или резко однажды обезкураженные. Надо устранить обезкураживающее их. Но это трудно сделать, так как мы не настолько хорошие психологи, чтобы могли догадаться, как это было. Но, ведь, всякий ребенок имеет и сильные какие-нибудь стороны. Надо дать ему возможность выявить свои силы и почувствовать себя сильным. Укреплять силу часто значит легче и вернее всего уничтожать слабость.

В заключение посмотрим, посредством каких приемов, очень хорошо описанных Джоном Морганом, ребенок скрашивает свое слабое положение и оправдывает свои неудачи. Сильный ребенок, как я уже говорил, очень чувствителен к своим неудачам, и одна сегодняшняя неудача нередко затемняет для него десятки и сотни прежних удач. Совершенно иначе держит себя слабый ребенок: сегодняшняя неудача побуждает его только тем энергичнее

вспомин
ше», это
коение
ного к
примета
очень п
нать это
и затем
ты из пр
бенка. Э
помина
безнаде
прошло
должно
стоящее

Дру
следнее
себя, а
ворим, ч
рова в
сильных
какой с
сильнее
мало зн
рые став
это сил
смотрит
отнести
практик
сильном
ному, а
отрицат
ному ув
ки». Вы
все врем
цов, вы

Наб
жаемся
ученик
ность. У
но толь
его с то
никаког
нок пол
этом св
на случ
Ведь, в
новат, н

вспоминать о прежних удачах. «Прежде у меня было лучше», это — угрызение совести сильного и утешение, успокоение слабого. Неприятное настоящее отбрасывает сильного к будущему, а слабого к прошлому. Это очень плохая примета, если ребенок уходит в воспоминания. Кстати, есть очень простой опыт, при помощи которого мы можем узнать это. Ребенка просят написать 20 каких он хочет слов, и затем смотрят, сколько там слов-воспоминаний, т.-е. взятых из прошлой (за 3 и больше месяца до опыта) жизни ребенка. Этот опыт повторяют несколько раз. Процент «воспоминаний» очень показателен. Чем мрачнее настоящее и безнадежнее будущее, тем охотнее человек возвращается в прошлое. Ужасно, если это делает ребенок. Воспитание должно открывать ребенку виды на будущее и делать настоящее предметом его интереса.

Другой прием, которым ребенок скрашивает свое «последнее» положение, таков: мы говорим, что он плохо вел себя, а он указывает, что Журкин вел себя еще хуже; мы говорим, что его работа неудачна, а он отвечает, что у Петрова в том-то еще больше ошибок. Наблюдая поведение сильных учеников, мы иногда неприятно поражаемся, до какой степени они не выносят, если кто-либо в чем-либо сильнее их. Сильный ученик стремится быть первым. Но как мало знают психологию слабого ребенка те педагоги, которые ставят ставку на стремление его к соревнованию! Нет, это сильный ребенок интересуется, кто сильнее; слабый же смотрит, кто слабее. Надо в высшей степени отрицательно отнестись к весьма распространенному в педагогической практике обычаю сравнивать детей друг с другом в классе: в сильном это вызывает недоброжелательство к более сильному, а слабого успокаивает наличие более слабого. Так же отрицательно надо отнестись и к столь же распространенному увлечению «обращать внимание ребенка на его ошибки». Вы подумайте только, что стало бы с вами, если бы вам все время тыкали в глаза вашими ошибками. В конце-концов, вы, вероятно, махнули бы рукой.

Наблюдая поведение слабого ребенка, мы еще поражаемся склонностью его к самооправдыванию. Сильный ученик сравнительно смело и искренне сознает свою виновность. У слабого, наоборот, в его вине виноват кто-угодно, но только не он: то ему плохо посоветовали, то кто-то сбил его с толку, то, наконец, кто-то толкнул его и т. д. Если нет никакого «кого-то», то выступает на сцену «случай». Ребенок получает несравненно меньше поводов тренироваться в этом сваливании своей вины с себя на другого человека или на случай, если педагог вообще не ставит вопроса о вине. Ведь, в конце-концов, дело не в вине и не в том, кто был виноват, но дело в том, чтобы в будущем было лучше. Не «кто

виноват», но «как в другой раз сделать лучше» — вот хорошая, истинно педагогическая постановка вопроса.

И еще последний прием, который я иногда находил в очень дезорганизованных или отвратительно поставленных детских учреждениях. Это — преувеличение детьми своего плохого положения, своей слабости: «Из нас, все-равно, ничего не выйдет», «мы—дефективные», «где уж нам, мы не можем». Я своими ушами слышал эти, ужасные даже не в устах ребенка, слова. Здесь, конечно, виноваты педагоги. Такие педагоги, которые внушают детям подобный взгляд на себя, очень вредны. Для детей же эти фразы—своеобразный опиум: раз они настолько плохи, значит, они имеют уже право и не стараться больше, не работать.

9. Встречи учителя с детьми-психопатами. Мы занимались детьми, занимающими промежуточное положение между обыкновенным школьником и школьником-психопатом. Школьниками-психопатами мы не будем заниматься: во-первых, в обычной школе их очень мало; во-вторых, ими должен заниматься психопатолог и психиатр, а не педолог и педагог. Они — не наша специальность, и это мы должны хорошенько помнить. В одном педвузе, где я работаю, есть небольшой курс о детях-психопатах. Материал об этих детях предварительно собирают студенты, и, разумеется, они не могут удержаться от «диагноза». Со стороны наблюдать это бывает очень весело. Вот они ставят диагноз: «психопат», «истеричка», «эпилептоид»; специалист-психопатолог находит ребенка нормальным. С другой стороны, они удивляются, зачем выделен такой-то школьник, так как в нем нет ничего особенного, а на самом деле, по мнению специалиста, у него признаки начинающейся тяжелой болезни. Таких примеров у меня накопилось много, и все они убеждают в том, что педагог, будучи профаном в психопатологии, должен воздержаться от своих доморощенных диагнозов. Я сам не являюсь психопатологом и потому не буду настолько смелым некстати, чтобы залезать в чужую специальность. Я считаю себя некомпетентным говорить о детских психопатиях. Но вопрос, который я поставил в этом параграфе, несколько иной. Это такой вопрос: на что в первую очередь наталкивается учитель обычной школы, встречаясь с школьником-психопатом? Для ответа на этот вопрос у меня накоплено достаточно материала. Из психопатов в обычной школе учитель чаще всего наталкивается на так называемого неуравновешенного. Это—очень удачное название для данного типа, так как самое характерное для него—именно неуравновешенность. Она проявляется, прежде всего, в том, что, при нередко нормальном интеллекте, имеет место крайнее слабование. Это — очень внушаемый ребенок, легко попадающий под разные влияния как хоро-

шие, т
риши.
нии б
Это, б
лично
утрир
инерц
этому
вешен
пьяни
влиян
обраш
ошел
просто
ключе
школ
Особ
дело
ная с
стрем
уж во
удово
уравн
ся, то
самы
прим
проя
полн
речий
отлич
то оч
друг
школ
ступ
искл
затем
ты ж
учил
Вот—
его
клас
тель
пред
ваот
реб
ступ
учит
рый,
чик.

шие, так и плохие. Этот ребенок таков, каковы его товарищи. Один и тот же ребенок может днем в хорошей компании быть великолепным, а вечером в плохой — хулиганить. Это, буквально, многоличностный ребенок: у него столько личностей, сколько влияний на него. При этом он обычно утрирует это влияние; обладая, так-сказать, большой силой инерции, он катится в раз данном направлении. Благодаря этому он легко выскакивает из колеи. Взрослый неуравновешенный, например, — он легко «спивается» в компании пьяниц, но так же легко бросает пить, попав под хорошее влияние. Именно это «выскакивание из колеи» обыкновенно обращает прежде всего внимание педагога: какой-нибудь ошеломляющий, неожиданный, из ряда вон выходящий проступок, благодаря чему ставится даже вопрос об исключении ребенка. При этом забывают, что исключают из школы, ведь, ученика (личность, а не случайный поступок). Особенно неблагоприятно у такого школьника обстоит дело в области чувств и эмоций. Прежде всего, поразительная смена настроений, подъема и упадка. При этом и здесь стремление к преувеличению: вы похвалили ребенка, и он уж воображает о себе неизвестно что; вы выразили ему неудовольствие, и он в полном отчаянии и унынии. Затем неуравновешенность этих эмоций: то очень воспламеняющийся, то бесчувственный. В одно и то же время он способен к самым хорошим и самым отвратительным поступкам; например, стремится к совершенствованию и развратничает, проявляет одновременно большую моральную чуткость и полное бесстыдство. В этом смысле он соткан из противоречий. Но даже самое сильное в нем — интеллект — также не отличается полной нормальностью. Он учится то прекрасно, то очень плохо. Одни предметы даются ему очень хорошо, другие же совершенно не даются. Этот ученик в обычной школе очень страдает. Его «из ряда вон выходящий» проступок настолько производит впечатление, что чаще всего исключают из школы именно неуравновешенных детей. А затем преподаватель нередко, сердясь, твердит ему: «Ведь, ты же можешь хорошо учиться. Смотри, раньше ты хорошо учился, по такому-то предмету ты хорошо учишься и т. д.». Вот — подросток Т. В школьном совете поставлен вопрос об его исключении: на уроке он бросил ни с того, ни с сего в классную доску нож, который пролетел, чуть не задев учительницы. Ряд педагогов настроен враждебно к нему: по их предметам ничего не делает. Но другие учителя его отстаивают, как очень способного. В высшей степени безвольный ребенок. Совершенно не понимает, что плохого в его поступке. В то же время очень мучится, что «обманул» одного учителя: не исполнил одного своего обещания. Очень бодрый, смелый, но балованный и легкомысленный мальчик. Страшно легко поддается влиянию.

Можно без преувеличения сказать, что на лбу всякого неуравновешенного написано: «Ищу воспитателя». Они очень легко поддаются воспитанию, даже, к сожалению, слишком легко. И они очень любят быть воспитываемыми. Но в воспитателе они ценят твердость, определенность. Они не выносят слабовольных воспитателей. И это понятно. Неуравновешенному ребенку очень трудно жить, и он это если не сознает, то чувствует. Твердый, определенный режим ему делает его жизнь легкой и сносной: ему нужны рамки, нужен режим. Все начальное воспитание такого ребенка должно состоять в приучении его к определенному режиму, в выработке в нем определенных крепких и стойких привычек. Эти неуравновешенные дети вербуются преимущественно из деклассируемых общественных групп. Особенно много их среди так называемых беспризорников. Самый лучший воспитатель для них — Мартынов из «Правонарушителей» Сейфулиной, самый невыносимый — «ведьма медовая» — тетя Зина оттуда же...

Иногда в классе появляется очень интересная девочка (или мальчик). Учительница заинтересовывается ею, уделяет ей много внимания тем более, что девочка проявляет очень большую привязанность к ней. Но затем эта девочка своей назойливостью начинает надоедать. Период увлечения ею сменяется периодом охлаждения. Но девочка продолжает надоедать. Она делает все, возможное, чтобы обратить на себя внимание. Чем больше обращает учительница на нее внимания, даже в том смысле, что делает ей замечание, тем приятней ей. Я видел, как одна из таких девочек была в восторге, когда «ее поставили на общее собрание» и «постановили пропечатать в газете». Наконец, кончается и период охлаждения, сменяясь периодом отрицательного отношения, нелюбви, даже злобы. Такова обычная история встречи педагога с истеричным ребенком.

Однажды ко мне, как заведующему школой, пришла очень разъяренной одна мать и заявила, что домой из школы пришла вся в слезах ее дочь, заявив, что учительница выгнала ее из класса и запретила ходить больше в школу. Мать хотела идти прямо в район жаловаться на нас, но отец, замечавший и раньше девочку во лжи, посоветовал пойти раньше в школу. По проверке оказалось, что девочка просто сама ушла с урока, и учительница даже удивлялась, почему та так долго не возвращалась в класс. Но, ведь, это счастье, что учительница была нам хорошо известна, и что случайно оказались посторонние свидетели. Иначе—готовы неприятности и для школы, и для учительницы. Такие ложные обвинения и вообще всякого рода фантазии типичны для истеричных, и этим они опасны для педагогов. Обычно это самые опасные для учителя ученики, и при своих встречах с

истеричным
более, что
ная группа
угодно и к
ней степени

Но для
так называ

Вот ва
внушает по
он впадает
бросается
павшегося
расставлял
дальнейше
особых по
морализир
в уборных
И он, дейс
намеренны
ной ярости
извращени

Таком
учреждени
нок, може

истеричными учитель должен быть очень осторожным, тем более, что нередко у такого истеричного ребенка есть тесная группа друзей, которые готовы пойти ради него на что угодно и которых он может при случае взвинтить до крайней степени.

Но для товарищей опасней всего другой психопат — так называемый эпилептоид.

Вот вам один из них, подросток Сережа К. С виду он не внушает подозрений. Только временами, когда его дразнят, он впадает в дикую ярость, доходящую до беспамятства, и бросается чуть ли не с ножом, готовый убить первого, попавшегося под руку. Но вот однажды его поймали, когда он расставлял в пустых классах бутылки с своей мочей. В дальнейшем выяснилось, что этот, с виду не внушающий особых подозрений, очень рассудительный, даже чересчур морализирующий, несколько тягучий подросток онанирует в уборных маленьких. Диагноз специалиста — эпилептоид. И он, действительно, типичный эпилептоид: с виду благонамеренный, даже ханжа, но склонный к припадкам бешеной ярости и к «ненормальным», изощренным, моральным извращениям.

Такому ребенку место только в специальном детском учреждении, но решать вопрос, эпилептоид ли данный ребенок, может только врач-психопатолог.

СОДЕРЖАНИЕ.

	<i>Стр.</i>
Предисловие	3
1. Неудачающие ученики	5
<p>Педологическая постановка вопроса. Наследственность отстающих учеников. Связь между школьной успешностью детей и их родными. Утробное детство неудачающих учеников. Дошкольная жизнь неудачающих учеников. Здоровье и физическое развитие их. Умственное развитие их. Неудачающий ученик в школе. Чем интересуется неудачающий ученик? Типы неудачающих учеников. Неудачность и школьная обстановка. Домашние условия жизни неудачающих школьников. Как школа может улучшить условия жизни ребенка? Что делать школе с неудачающими детьми? Окончательные выводы.</p>	
2. Умственно-недоразвитые ученики	35
<p>Типы умственно-отсталых детей. Чем умственно-недоразвитые ученики наиболее всего отличаются от остальных? Поведение умственно-недоразвитых детей. Условия, благоприятные для умственного развития. Познание и мышление умственно-недоразвитых.</p>	
3. Ученики с высоким IQ	58
<p>Почему дети с высоким IQ трудные ученики? Здоровье и физическое развитие детей с высоким IQ. Психологическая характеристика детей с высоким IQ. Дети с высоким IQ в школе.</p>	
4. Ученики-дезорганизаторы	71
5. Психологически-недоразвитые дети	80
<p>Развитой и инфантильный тип. Эмоциональность, эйде-тизм, внушаемость, моторика и личность психологически-недоразвитых детей. Предохранительные меры. Приспособления нервно-слабого ребенка. Встречи учителя с детьми психопатами.</p>	

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»

Москва 19, Воздвиженка, 10.

Блонский П. Основы педагогики. Ц. 1 р. 80 к.
Блонский П. Педагогика. Ц. 80 коп.
Блонский П. Психологические очерки. Ц. 1 р. 50 к.
Боровский В. Введение в сравнительную психологию.
Ц. 2 р. 50 к.

Выготский Л. Педагогическая психология. Краткий
курс. Ц. 2 р. 25 к.

Левитов Н. и Толчинский А. Элементы умственного
воспитания в школе. Ц. 80 к.

Меде В. и Пиорковский Г. Детская одаренность. Ц. 75 к.

Медынский Е. История педагогики в связи с эконо-
мическим развитием общества.

Т. I. От первобытной родовой общины до
эпохи промышленного капитализма. Ц. 2 руб.

Т. II. Эпоха промыш. капитализма. Ц. 2 р. 75 к.

Пайль В. Психология в приложении к обучению. Перев.
с английск., под редакцией Е. Гурьянова, с пред.
П. П. Блонского. Ц. 90 к.

Педагогические идеи Великой французской револю-
ции. Речи и доклады Мирабо, Таллейрана-Пери-
гора, Кондорсе, Арбогаста, Ромма, Мишеля Ле-
пелетье де Сен-Фаржо, Лаканалья-Сийеса, Гас-
сенфратца и Лавуазье. Перевод и вступ. статья
О. Сыркиной. Под ред. и с пред. проф. А. Пин-
кевича. Ц. 90 к.

Пинкевич А. Введение в педагогику. Ц. 80 к.

Пинкевич А. Педагогика. Опыт марксистской педа-
гогики.

Т. I. Общая часть. Дошкольн. возраст. Ц. 2 р.

Т. II. Школьный возраст. Трудовая школа.

Ц. 1 р. 75 к.

Пинкевич А. Советская педагогика за десять лет
(1917—1927). Ц. 90 к.

Пистрак М. Насущные проблемы современной совет-
ской школы. Ц. 1 р. 20 к.

Смирнов А. Психология ребенка и подростка
Ц. 1 р. 25 к.

Содержание: Общий характер психофизического
развития. Основные факты психофизического развития. Ос-
новные периоды психофизического развития. Двигательная
деятельность. Инстинкты. Познавательный опыт. Игра и труд
в жизни ребенка. Детские рисунки. Литература.

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»

Москва 19, Воздвиженка, 10.

Арямов И. Общие основы рефлексологии. Ц. 1 р. 20 к.

Арямов И. Основы педологии. Ц. 1 р. 50 к.

Содержание: Введение: история, задачи, содержание. Конституция и поведение. Влияние среды на организм. Элементы рефлексологии. Методы изучения ребенка. Внутриутробный период жизни человека. Первый год жизни. Развитие речи. Дошкольный возраст. Школьный возраст I ступени. Школьный возраст II ступени. Бюджет времени школьника. Как подходить к решению полового вопроса. Литература.

Арямов И. Рефлексология и педагогика. Ц. 60 к.

Блонский П. Педология в массовой школе первой ступени. Ц. 85 к.

Веселовская К. Педологические основы полового воспитания. Ц. 60 к.

Веселовская К. Педологический практикум. Пособие для практических занятий по педологии. Ц. 2 р. 75 к.

Залкинд А. Основные вопросы педологии. Ц. 75 коп.

Залкинд А. Половое воспитание. Ц. 1 р. 35 к.

Зарецкий М. Современное детство. (Социально-правовые высказывания детей и подростков). Ц. 20 к.

Зарницына М. Трудные дети в школе и дома. Под ред. А. И. Радченко. Ц. 28 к.

Иорданский Н. Черты из быта школьников. Ц. 40 к.

Кащенко В. и Мурашев Г. Исключительные дети. Дети нервные, трудные и слабо-одаренные. Их изучение и воспитание. С предисл. Н. А. Семашко. Ц. 90 к.

Нобекур П. и Шрейбер Г. Социальная гигиена детского возраста. Перев. с франц. А. С. Майзель. Под ред., с предисл. и примеч. И. Е. Майзеля. Ц. 2 р.

Педология и воспитание. Под ред. А. Б. Залкинда. Ц. 2 р. 40 к.

Педология и школа. Сборник статей под ред П. П. Блонского. Ц. 1 р. 25 к.

Правдолюбов В. Работоспособность учащихся. Ее интенсивность, характер и качество применительно к педагогической практике. С 49 таблицами в тексте. Ц. 75 к.

НОВЫЙ ЖУРНАЛ О НАШИХ ДЕТЯХ

Ежемесячный иллюстрированный общедоступный
журнал Научно-педагогической секции ГУС'а
— по вопросам воспитания в семье и школе —

Отв. редактор. Н. К. КРУПСКАЯ.

Журнал обсуждает вопросы:

Как воспитать ребенка в семье. — Как устроить ясли и летнюю площадку для детей. — Как помочь работе школы. — Как приохотить детей к труду. — Как бороться с беспризорностью. — Как охранить детей от эксплуатации. — Как помочь детям найти настоящую профессию.

Журнал дает практические советы:

Что читать детям. — Что рассказывать им. — Как знакомить детей с окружающей природой и жизнью. — Как помогать детям играть. — Какие привычки и навыки вырабатывать у детей.

В журнале помещаются рассказы и повести из детского быта и детской жизни и переписка с читателями. Журнал иллюстрирован фотографиями, рисунками, чертежами и проч.

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ:

за 10 №№ (на год) — 2 р. 50 к., за 5 №№ (на полгода) — 1 р. 50 к.

Цена номера в розничной продаже 30 коп.

===== РОЗНИЧНАЯ ПРОДАЖА =====
В КНИЖНЫХ МАГАЗИНАХ И ГАЗЕТНЫХ КИОСКАХ.

ЗАКАЗЫ И ДЕНЕЖНЫЕ ПЕРЕВОДЫ НАПРАВЛЯТЬ:

Издательство «РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА 19, Воздвиженка, 10.

Подписка принимается также в отделениях и магазинах
издательства и во всех почтовых предприятиях СССР.

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»

Москва 19, Воздвиженка, 10.

Арямов И. Общие основы рефлексологии. Ц. 1 р. 20 к.

Арямов И. Основы педологии. Ц. 1 р. 50 к.

Содержание: Введение: история, задачи, содержание. Конституция и поведение. Влияние среды на организм. Элементы рефлексологии. Методы изучения ребенка. Внутриутробный период жизни человека. Первый год жизни. Развитие речи. Дошкольный возраст. Школьный возраст I ступени. Школьный возраст II ступени. Бюджет времени школьника. Как подходить к решению полового вопроса. Литература.

Арямов И. Рефлексология и педагогика. Ц. 60 к.

Блонский П. Педология в массовой школе первой ступени. Ц. 85 к.

Веселовская К. Педологические основы полового воспитания. Ц. 60 к.

Веселовская К. Педологический практикум. Пособие для практических занятий по педологии. Ц. 2 р. 75 к.

Залкинд А. Основные вопросы педологии. Ц. 75 коп.

Залкинд А. Половое воспитание. Ц. 1 р. 35 к.

Зарецкий М. Современное детство. (Социально-правовые высказывания детей и подростков). Ц. 20 к.

Зарницына М. Трудные дети в школе и дома. Под ред. А. И. Радченко. Ц. 28 к.

Иорданский Н. Черты из быта школьников. Ц. 40 к.

Кащенко В. и Мурашев Г. Исключительные дети. Дети нервные, трудные и слабо-одаренные. Их изучение и воспитание. С предисл. Н. А. Семашко. Ц. 90 к.

Нобекур П. и Шрейбер Г. Социальная гигиена детского возраста. Перев. с франц. А. С. Майзель. Под ред., с предисл. и примеч. И. Е. Майзеля. Ц. 2 р.

Педология и воспитание. Под ред. А. Б. Залкинда. Ц. 2 р. 40 к.

Педология и школа. Сборник статей под ред П. П. Блонского. Ц. 1 р. 25 к.

Правдолюбов В. Работоспособность учащихся. Ее интенсивность, характер и качество применительно к педагогической практике. С 49 таблицами в тексте. Ц. 75 к.

НОВЫЙ ЖУРНАЛ О НАШИХ ДЕТЯХ

Ежемесячный иллюстрированный общедоступный
журнал Научно-педагогической секции ГУС'а
— по вопросам воспитания в семье и школе —

Отв. редактор. Н. К. КРУПСКАЯ.

Журнал обсуждает вопросы:

Как воспитать ребенка в семье. — Как устроить ясли и летнюю площадку для детей. — Как помочь работе школы. — Как приохотить детей к труду. — Как бороться с беспризорностью. — Как охранить детей от эксплуатации. — Как помочь детям найти настоящую профессию.

Журнал дает практические советы:

Что читать детям. — Что рассказывать им. — Как знакомить детей с окружающей природой и жизнью. — Как помогать детям играть. — Какие привычки и навыки вырабатывать у детей.

В журнале помещаются рассказы и повести из детского быта и детской жизни и переписка с читателями. Журнал иллюстрирован фотографиями, рисунками, чертежами и проч.

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ:

за 10 №№ (на год) — 2 р. 50 к., за 5 №№ (на полгода) — 1 р. 50 к.

Цена номера в розничной продаже 30 коп.

===== РОЗНИЧНАЯ ПРОДАЖА =====
В КНИЖНЫХ МАГАЗИНАХ И ГАЗЕТНЫХ КИОСКАХ.

ЗАКАЗЫ И ДЕНЕЖНЫЕ ПЕРЕВОДЫ НАПРАВЛЯТЬ:

Издательство «РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА 19, Воздвиженка, 10.

Подписка принимается также в отделениях и магазинах
издательства и во всех почтовых предприятиях СССР.

Цена 65 к.
р.